

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ANA FIORIM BARROS

**DEFESA DA TERRA POR UMA COMUNIDADE E UMA ESCOLA SEM MUROS:
EDUCAÇÃO E CULTURA QUILOMBOLAS
NO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA – PARATY, RJ**

GUARULHOS

2018

ANA FIORIM BARROS

**DEFESA DA TERRA POR UMA COMUNIDADE E UMA ESCOLA SEM MUROS:
EDUCAÇÃO E CULTURA QUILOMBOLAS
NO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA – PARATY, RJ**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação

Orientação: Prof. Dr. Daniel Revah

GUARULHOS

2018

BARROS, Ana Fiorim.

Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros:
Educação e cultura quilombolas no Campinho da Independência –
Paraty, RJ / Ana Fiorim Barros. – 2017.

109f.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo –
UNIFESP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Daniel Revah

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Educação Diferenciada.
3. Comunidades Tradicionais. 4. Cultura Quilombola.

ANA FIORIM BARROS

Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros:

educação e cultura quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, RJ

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de São Paulo – UNIFESP, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovação: 08/ 03/ 2018

Prof (a). Dr (a). Daniel Revah

Instituição: Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof (a). Dr (a). Maria Rita de Almeida Toledo

Instituição: Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof (a). Dr (a). Elie George Guimarães Ghanem Junior

Instituição: Universidade de São Paulo

À comunidade quilombola do Campinho da Independência, agradeço por me receber
e por cada momento de aprendizagem.

À Laura Maria dos Santos, minha admiração e sincero agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pequenino, meu filho Bruno, que chegou ao mundo junto com este mestrado e me trouxe força e alegria.

À minha família, que me deu, cada um à sua maneira, o apoio necessário para seguir adiante: meu pai, Fernando, pela paciência e parceria presencial; minha mãe, Lauranice, com suas palavras de força e apoio e pelo alicerce; meu irmão, Pedro, amigo de primeira qualidade e suporte de extrema importância em minhas idas à Universidade; Rosane, pela acolhida e boa companhia; Edson, pelo apoio e carinho, e Rodrigo, pelos bons momentos com nosso filho querido e longas reflexões sobre cultura tradicional.

Ao meu orientador, Daniel Revah, pelos ensinamentos e pelo apoio para que fosse possível realizar esse trabalho. Agradeço imensamente!

À Maria Rita Toledo, pelos esclarecimentos em momentos bem importantes desta trajetória.

Ao Erick Dantas, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação, obrigada!

À Denise de Andrade, pelo cuidado e atenção oferecida.

À Luíza Salles, que acolheu a mim e meu filho com sua amizade e carinho.

Aos queridíssimos Danilo Janúncio, Giovanna Bueno, Raíssa Periani, Simone Carvalho, que de alguma maneira estiveram comigo nesta caminhada.

Às amigas de todos os tempos, Luanda Jacoel e Renata Pinassi, que nas longas conversas me lembraram que eu poderia conseguir.

Pelos amigos que fiz na Lumiar. Que delícia conhecer pessoas tão queridas, que me acompanharam durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos amigos do IPEMA, que tornaram possível a reaproximação com os povos tradicionais.

Agradeço a todos que me receberam em campo, na comunidade e na escola, dedicando seu tempo a mim e ao meu trabalho.

Às mulheres que encontrei nessa trajetória, minha admiração. Em cada história vivenciada ou contada, a inspiração para, de alguma forma, fazer a diferença.

Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar.

Chico Science

RESUMO

O presente trabalho concentra-se no antagonismo entre a educação oficial, urbana, e a defendida pela comunidade quilombola do Campinho da Independência, do município de Paraty (Rio de Janeiro), onde foi realizada a pesquisa de campo. Considera a escola pública do quilombo e a legislação para a educação quilombola, expressa pela implementação da Resolução Nº 8, do Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O estudo ocupa-se das conquistas e conflitos iniciados com a luta pelo território e estende-se à educação dada às crianças. Para isso foi necessário investigar a história cultural quilombola do Campinho como recurso para compreender a formação dos comunitários por meio dos movimentos sociais e da cultura fundamentada na transmissão de conhecimento tradicional. Também foi preciso deter-se na importância da escolarização para a comunidade do Campinho e na forma como ela se deu até os dias de hoje. O trabalho estuda a escola por meio das representações calcadas tanto nela quanto na comunidade do Campinho, levando em consideração diferentes olhares e expectativas voltadas à educação. Conclui-se que a educação e a cultura quilombolas, na perspectiva das lutas da comunidade do Campinho, são indissociáveis da luta pela terra. Nessas lutas por um território coletivo, antecipa-se a existência de uma comunidade sem muros, mas também a perspectiva de uma escola sem muros, conforme hoje busca-se efetivar.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Educação Diferenciada. Comunidades Tradicionais. Cultura Quilombola.

ABSTRACT

The presente work is focused on the antagonism between oficial education, as urbanized, and that one supported by the quilombola community of Campinho da Independência, located at Paraty (Rio de Janeiro), where took place this research. Cosidered the quilombo's public school and the legislation to a quilombola education, which is expressed by the implementation of the Resolution number 8 from the National Ministry of Education, that defines the National Shortcuts Direction to Quilombola School Education in Basic Education. The study attend to conquerings and conflicts started with the figth for territory and goes on to education given to children. To achive this was necessary to investigate the quilombola's cultural history of Campinho as a source to compreed the formation of the communitarian people by the social mobility and the culture fixed on a tradicional transmission of knowledge. As well, it was necessary to hold on the importance of scholarship to the Campinho's community and how it tooks place till nowadays. The work studies the school from it's representations as well as the Campinho's community, considering different views and expectations pointed towards education. It follows that struggle for quilombola's education and it's cultural preservation, in the perspective of Campinho's cmmunity, is undisjoinable of the fight for the land. In this conflicts to a common territory, exist a free wall community in advance, as well as it brings an outlook to a free wall school, as it tries to achieve nowadays.

Key-words: Quilombola's School Education. Distincted Education. Traditional Community. Quilombola's Culture.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Seminário de Agroecologia para o Fortalecimento dos Territórios de Povos e Comunidades Tradicionais	18
IMAGEM 2: Viveiro do Campinho	37
IMAGEM 3: Escola Municipal do Campinho e Igreja Católica da Comunidade do Campinho	38
IMAGEM 4: Lançamento da Campanha <i>Preservar é Resistir</i> , Paraty (RJ)	57
IMAGEM 5: Cartaz do XVI Encontro da Cultura Negra ocorrido em 2014	72
IMAGEM 6: Capa do livro didático utilizado na Escola Municipal do Campinho	87
IMAGEM 7: Quadrinho sobre Jongo, desenvolvido por aluno do 3º ano Fundamental da Escola Municipal do Campinho	89
IMAGEM 8: Sala de aula da Escola Municipal do Campinho.....	90
IMAGEM 9: Livro didático de Geografia e História utilizado na Escola Municipal do Campinho	94

ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOQC – Associação de Moradores do Quilombo do Campinho

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

FCP – Fundação Cultural Palmares

FCT – Fórum de Comunidades Tradicionais

IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis

Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

IPEMA – Instituto de Permacultura e Ecovilas da Mata Atlântica

IQE – Instituto de Qualidade de Ensino

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento sem Terra

ONG – Organização não Governamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNPCT – Política de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Seppir – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFF – Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	23
1.1 Estudos sobre comunidades e educação quilombolas	23
1.2 Legislação para a educação quilombola	27
1.3 Documentos oficiais sobre a educação diferenciada	33
1.4 Para pensar a escola dentro de uma comunidade quilombola.....	34
1.5 Pesquisa de campo no Quilombo do Campinho da Independência	36
2 CULTURA E FORMAÇÃO QUILOMBOLAS NO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA	43
2.1 Breve histórico do Quilombo do Campinho	46
2.2 AMOQC e a cultura quilombola.....	53
2.3 Formação Quilombola	59
3 ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÃO COM OU SEM MUROS	65
3.1 Educação quilombola: conquistas e conflitos	66
3.2 Oficina Pedagógica III – História e Cultura Afro-Brasileira	75
3.3 A Escola Municipal do Campinho da Independência	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
BIBLIOGRAFIA	100

INTRODUÇÃO

Estudar a educação numa comunidade tradicional¹ e os impasses lá existentes foi o ponto de partida desta dissertação. Ao longo do trabalho, caberia investigar como uma escola financiada por órgãos públicos se relaciona com toda uma população – a começar pelas crianças – que preserva suas marcas culturais, históricas e políticas. Quais as dificuldades, quais os conflitos nascidos nesse ambiente, levando-se em conta a obediência da escola pública ao padrão predominantemente urbano?

Durante o decorrer da minha aproximação pessoal e profissional com comunidades tradicionais, foi crescendo meu interesse pela educação diferenciada² e sua relação com as escolas públicas, sobretudo ao tomar contato com a comunidade quilombola do Campinho da Independência, situada no município de Paraty, no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um grupo que, além de preservar sua história e conservar muito dos seus costumes, assume o protagonismo frente a temas relevantes como a Educação e participa ativamente de movimentos sociais em favor das comunidades tradicionais. Percebi no Campinho, como parte das suas lutas sociais, uma acentuada disposição para discutir e defender os processos educativos em comunidades tradicionais.

A aproximação com a comunidade ocorreu durante o trabalho iniciado em janeiro de 2012, com o Instituto de Permacultura e Ecovilas da Mata Atlântica (IPEMA), organização não governamental que desde 2010 realiza projetos em conjunto com o Campinho. Um desses projetos é o viveiro comunitário, ação embutida no Programa Juçara, voltado para a divulgação e expansão dos frutos da palmeira juçara (*Euterpes edulis*), com o foco na produção de polpa alimentar e educação ambiental para o manejo sustentável das comunidades tradicionais

¹ “Denomina-se comunidade tradicional a todos os grupos que possuem em comum o fato de terem, pelo menos em parte, uma história de baixo impacto ambiental e de que têm no presente interesse em manter ou recuperar o controle sobre o território que exploram. E, acima de tudo, estão dispostos a uma negociação: em troca do controle sobre o território, comprometem-se a prestar serviços ambientais” (CUNHA; ALMEIDA, 2010).

² Há algumas formas de definir a Educação Diferenciada, aqui iremos trabalhar com a ideia de uma educação voltada às populações tradicionais.

quilombolas, indígenas e caiçaras de Ubatuba (SP) e Paraty (RJ), integralmente inseridas na Mata Atlântica.

Meu interesse pela educação voltada às comunidades tradicionais existe desde a minha experiência vivida com indígenas Wapxana e Makuxi em Roraima, entre 2003 e 2005. Foram três anos como professora em escolas indígenas³, em um sistema chamado pelo Estado de Roraima de *Educação Diferenciada*, no qual os professores se dirigem às comunidades para lecionar. Nesse período foi possível constatar, na prática, deficiências no sistema educacional adotado, podendo-se citar, por exemplo, a baixa instrução dos professores sobre o currículo escolar, aliada à falta de informações sobre o modo de vida das comunidades atendidas. Diante de tal realidade, cada professor acabava por desenvolver seu próprio plano de aula. Sem qualquer referência ou orientação quanto às especificidades culturais daquelas comunidades indígenas, baseava-se apenas na sua sensibilidade e experiência para o desenvolvimento da instrução escolar. Daí o surgimento de determinadas tensões e conflitos de ordem cultural.

As aldeias ficavam algumas vezes a mais de três horas de viagem por estradas de terra, e nós, professores, em algumas situações lecionávamos em meio a conflitos gerados por disputas de terra. Um exemplo: a comunidade Raposa Serra do Sol, cuja homologação da titulação de terras indígenas era combatida com armas por arroteiros. O conflito era comumente ignorado em sala de aula por professores. Apesar da proximidade com a zona de perigo, eles eram obrigados a seguir um programa de aula baseado num único sistema didático, com as mesmas apostilas que serviam à instrução dos alunos dos centros urbanos.

Assistindo às aulas dos outros professores, e mesmo refletindo sobre o meu próprio desempenho, pensando naquele modelo dito "diferenciado", mas que assim o era tão-somente no que se referia ao deslocamento dos professores até as aldeias, percebi que permanecia inalterado o que realmente era necessário especificar. Ou seja, a educação propriamente dita nada tinha de diferenciada, pois consistia na mesma grade de aulas das escolas da cidade, com as mesmas disciplinas (História, Matemática, Português, etc.), lecionadas sob um único

³ As escolas eram em áreas indígenas distintas, algumas atendiam Ensino Fundamental e Médio, outras apenas Ensino Médio.

enquadramento histórico e, especialmente, de costumes e valores culturais. O que dizia respeito àquelas comunidades indígenas acabava por ser desconsiderado por um sistema educacional importado de centros urbanos e imposto àqueles indígenas.

A escola, localizada na área indígena da Raposa Serra do Sol, era administrada pela Diocese, que, em parceria com o Estado de Roraima, selecionava em todas as aldeias de áreas indígenas do Estado de Roraima jovens estudantes indígenas, nos quais se enxergavam características que pudessem torná-los líderes comunitários. De acordo com a proposta pedagógica em vigor, voltariam formados desta escola situada na Raposa Serra do Sol, com Ensino Médio completo, para atuar em suas comunidades. A relação com esses jovens me fazia perceber que havia algo mais do que o aprendizado na escola, pois eles já chegavam de suas aldeias como representantes, escolhidos pelas suas comunidades como futuros líderes.

Em meio ao conflito de terra travado entre indígenas e arroteiros, aqueles jovens se reuniam, entre as aulas da grade curricular tradicional e rezas obrigatórias na capela da escola, para decidir estratégias em defesa de suas terras. As decisões podiam variar – iam desde a elaboração em sala de aula de documentos endereçados a governantes até formas de defesa armada. O Centro de Formação dos Povos Indígenas, conhecido como Missão Surumu, foi queimado em 2005 durante um desses conflitos. No mesmo ano, a Terra Indígena Raposa Serra do Sol foi finalmente homologada continuamente. Uma conquista dos indígenas.

Embora fosse ainda iniciante na área da educação, aquele formato vivenciado já me levava a questionar se o conteúdo educacional, para ser legitimamente diferenciado, não deveria fazer sentido aos costumes das sociedades tradicionais a que se dirige. Os jovens frequentadores da Missão Surumu, mesmo sujeitos aos valores urbanos e às apostilas fornecidas pelo Estado, revelavam-se bons oradores e sabiam posicionar-se politicamente pela preservação de suas terras e pelo fortalecimento de sua identidade histórica.

A sala de aula da Missão em que entrei não era tão convencional, apesar da construção parcial em alvenaria. Sem paredes, tinha o entorno tomado por árvores frutíferas. Minha primeira pergunta: “O que vocês esperam desta aula?”. Em resposta, disseram-me que queriam aprender Português para utilizar a língua em defesa de seus direitos. Percebi então que, de alguma forma, a escola podia ser

uma aliada dos povos indígenas e que o modelo escolar hegemônico não faria sentido naquele lugar.

Dez anos depois, em 2013, durante o Fórum Fluminense de Educação no Campo, promovido pela Comunidade do Quilombo do Campinho, retomei o contato direto com a educação comunitária. O referido Fórum foi promovido por um movimento comunitário formal chamado Fórum de Comunidades Tradicionais – FCT. Reúne quilombolas, caiçaras e indígenas para realizar discussões afetas ao território tradicional das comunidades inseridas na denominada Costa Verde, que se estende do sul fluminense ao norte do litoral paulista – Ubatuba (SP), Paraty e Angra dos Reis (RJ). Nesse encontro também estiveram presentes membros de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Os temas do Fórum, relacionados à ameaça às comunidades pela especulação imobiliária, mantiveram, basicamente, diretrizes voltadas ao fortalecimento dos comunitários para que houvesse a garantia de permanência em seus territórios, através de práticas de agrofloresta, turismo de base comunitária, artesanato e manejo dos produtos não madeireiros. Era parte das ações de fortalecimento da preservação da identidade coletiva, mediante educação diferenciada e saúde comunitária, tidos como elementos de sustentação intelectual e física, fundamentais aos objetivos pretendidos pelo Fórum.

A Comunidade do Campinho da Independência tinha entre as suas lideranças alguns dos principais organizadores. O IPEMA foi um dos parceiros nas ações promovidas pelo Fórum. Nesses encontros surgiram ideias referentes às insatisfações quanto à educação dada às comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras. Algumas tinham escolas públicas em suas próprias comunidades, chamadas de rurais; outras, porém, recebiam a título de benefício o transporte feito por ônibus às escolas distantes, localizadas em outras áreas rurais. Para estudar, crianças de algumas comunidades passavam obrigatoriamente a residir com parentes em centros urbanos mais próximos dessas escolas.

No Fórum realizado em 2013 ainda se tinha pouco conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, definida na

Resolução Nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴. Por meio dessa resolução, essas diretrizes tornam-se oficialmente a orientação a ser seguida nas escolas em áreas remanescentes de quilombo. O que já se utilizava, na ocasião, era a expressão “educação quilombola”, então ainda em processo de construção, apesar da defesa feita pelas lideranças há algum tempo para que fosse aplicada.

Nesse encontro foram citados alguns pontos principais para caracterizar a educação quilombola, presentes na fala de Laura Maria dos Santos, moradora do Quilombo do Campinho e protagonista da luta pela educação diferenciada na comunidade em que reside:

Essa luta do povo, denominada educação diferenciada ou educação popular, tem base na comunidade, no ambiente familiar, da tradição, cultura, tem valores sutis, tem tempo diferenciado e não é fragmentado e sem continuidade, feito o tempo acelerado do ensino convencional. A educação diferenciada respeita o tempo da pessoa, o tempo de aprendizado de cada um [...] São características da educação diferenciada: acolhimento, fortalecimento, empoderamento, complementariedade, sentido de pertencimento. Autonomia e democracia são valores cultivados na educação diferenciada. Por isso, aqui, a homogeneização pregada pela educação convencional é desencorajada (Laura Maria dos Santos, depoimento retirado de roda de conversa realizada em 2013).

A Escola Municipal da Comunidade do Campinho funciona até o 5º ano do Ensino Fundamental e existe no território da própria comunidade desde 1978. Atende a outras crianças de comunidades rurais do entorno, não necessariamente quilombolas. A presente pesquisa resulta da soma da experiência vivida nas comunidades indígenas com os relatos colhidos no Campinho sobre a escola, sobre a insatisfação com a formação dada às crianças locais e os consequentes conflitos entre a educação que a comunidade quer e a que ocorre de fato na escola.

Este trabalho pretende questionar a semelhança dos modelos, mesmo tratando-se de escolas tão distantes como as aqui citadas, uma no Estado de Roraima e outra no do Rio de Janeiro. Por que as falas dos comunitários são parecidas? Também chamou-me a atenção e aguçou o meu interesse o perfil do professor que, recrutado na cidade, utiliza a apostila cedida pelo Estado ou Município para dar sua aula; a arquitetura das escolas, que segue a padronização

⁴ BRASIL, 2012.

das urbanas; e o valor dado pela comunidade ao fato de ter sua escola, mesmo que não seja a que acredita oferecer a melhor e mais apropriada formação para suas crianças. Muitas perguntas convergentes, em ambas as experiências, fizeram-me desenvolver esta pesquisa, que vem tratar do modelo escolar há mais de um século seguido para ensinar as crianças do Brasil. A relação da educação com o modo de vida das comunidades tradicionais estabelece, assim, o debate sobre um olhar, ousaria dizer, engessado em relação à educação, que desta forma deixa de lado uma importante característica da população brasileira – a sua diversidade.

Os registros que venho fazendo sobre educação na Comunidade do Campinho ocorrem desde o início de 2014, quando foi realizado, pelo IPEMA, o Seminário de Agroecologia, com o objetivo de discutir estratégias para o fortalecimento do território de povos e comunidades tradicionais. Teve duração de um dia, com rodas de conversas, palestras, troca de sementes e mudas, música e comida típica, reunindo um total de 80 representantes comunitários de Cunha, São Luiz do Paraitinga e Ubatuba (em SP), Paraty e Angra dos Reis (no RJ). Além de indígenas, caiçaras e quilombolas, participaram pesquisadores convidados, gestores de Unidades de Conservação e outras organizações não governamentais. Fiz parte da organização geral e da roda temática de educação diferenciada, em que atuei como moderadora. O objetivo do Seminário foi promover um espaço de diálogo e troca de experiências entre os comunitários, cujo resultado se expressaria num documento final, relacionado às temáticas trabalhadas naquele dia. Entre diferentes temas abordados, o documento destaca a educação diferenciada:

A educação diferenciada como estratégia de formação de jovens lideranças das comunidades; sejam sistematizadas as atividades educacionais existentes para avançarmos na implementação de uma escola diferenciada e que contemple a pedagogia da alternância; sejam construídos e implementados projetos político pedagógicos diferenciados, garantindo a inclusão de conhecimentos e saberes sobre agroecologia, plantas medicinais, artesanato, e outros que refletem as práticas tradicionais, em escolas rurais e nas costeiras; seja implementada uma escola indígena, bilíngue, envolvendo as aldeias Araponga, Parati Mirim, Rio Pequeno (Paraty) e Bracuí (Angra dos Reis), com Ensino Fundamental de 5º a 9º ano, onde o currículo seja reconhecido pelo governo (IPEMA, 2014).

Esses encaminhamentos levaram-me a lembrar as indagações que há dez anos eu havia feito sobre a formação dos representantes das comunidades

tradicionais, lideranças que aprendem fora da escola pública tradicional, mas que a frequentam por acreditar estar nela o meio para obter respeito e formação social. Veio-me também à memória o modelo educacional de alternância sobre o qual eu havia trabalhado na Raposa Serra do Sol (em que os educandos voltavam às suas aldeias para aplicar o que haviam aprendido) e o teor desta escola dita “diferenciada”.

As pessoas presentes no encontro foram convidadas a debater sobre manejo de plantas locais, turismo de base comunitária, plantas medicinais, artesanato e manejo dos produtos não madeireiros, segurança e soberania alimentar e educação diferenciada. As frentes de conversa naquelas rodas fortalecem a comunidade tradicional em seu território, pois tratam no próprio local da preservação de sua identidade, tendo os comunitários como protagonistas na construção e realização dos ideais. Esse foi o estímulo à reflexão que me faltava para a presente dissertação e que me fez, desde então, registrar em vídeos, áudios e cadernos de campo, cada momento vivido com as comunidades tradicionais, sobretudo com a Comunidade do Quilombo do Campinho da Independência.

IMAGEM 1 – Seminário de Agroecologia para o Fortalecimento dos Territórios de Povos e Comunidades Tradicionais



Fonte: BARROS, 2014.

Quando esbocei uma primeira ideia escrita para esta pesquisa, fui de carona com um colega do IPEMA até a Comunidade do Campinho e me reuni com o então presidente da associação, Vagner do Nascimento, e com Laura Maria dos Santos, responsável pela frente educacional da Associação Comunitária do Quilombo do Campinho (AMOQC). No restaurante, onde a maior parte dos encontros, sejam ou não profissionais, são marcados, conversamos sobre minha primeira ideia. Ficou claro que muitos pesquisadores haviam passado pelo quilombo, mas não apareceram para dar um retorno sobre suas pesquisas após ter o material finalizado. Isso trouxe uma relutância para que a comunidade contribuísse com outros pesquisadores. Mas devido ao meu trabalho no IPEMA e após longa conversa, ainda sem saber se minha pesquisa seria aprovada na Universidade, saí de lá com o consentimento para realizá-la.

Como ideia inicial, a pesquisa seria realizada com a participação dos quilombolas, dialogando com a Resolução Nº 8 do Ministério da Educação, aprovada em novembro de 2012. Nessa resolução são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, destinadas ao atendimento das populações nativas em territórios de quilombos e às escolas localizadas nos seus territórios ou nas proximidades. Logo no início da pesquisa, percebeu-se a necessidade de trabalhar com este tripé: Escola Municipal do Campinho, Resolução Nº 8 do Ministério da Educação e concepção de educação da comunidade local. O diálogo entre as três partes citadas enriqueceria a pesquisa por trabalhar a realidade da escola local, a conquista de uma proposta educacional voltada às populações quilombolas e a educação chamada pelos quilombolas do Campinho de "educação diferenciada", cujas características atendem às expectativas da comunidade. Investigar quais os pontos comuns, quais os divergentes, como é utilizada a Lei de Diretrizes e Bases, tanto na escola quanto na proposta da comunidade, são as perguntas que nortearam o início desta pesquisa.

Entre idas à comunidade e conforme coletava informações, defini ser o objetivo principal desta pesquisa investigar as representações sobre a educação escolar presentes no Campinho. São distintas as maneiras de entender a escola e a educação escolar, seja pelo corpo docente, pela gestão escolar ou pelos quilombolas do Campinho, compreensão esta que envolve representações em

disputa, produzidas coletivamente, seja na comunidade ou no corpo escolar produzidas por todos esses diferentes sujeitos, que consideram a educação escolar de maneira distinta uns dos outros, baseados em “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183).

É relevante destacar, ao refletirmos sobre o modo de entender a educação escolar e a escola, que a comunidade do Campinho da Independência é um território titulado e tem, portanto, a emissão de título coletivo⁵. Para tanto, suas terras são da comunidade, sua divisão e organização são estabelecidas pelas famílias tradicionais que vivem nela em acordos feitos entre elas próprias, mediados pela Associação de Moradores (AMOQC). O teor coletivo da vida dos moradores do Campinho é possível de ser notado e vivenciado ao entrar na comunidade: não encontrarmos muros entre as casas, não há divisão física entre as terras de cada morador. A Escola Municipal do Campinho está na comunidade e conta com orientações de escolas municipalizadas em áreas rurais, estipuladas pelos seus gestores e pela Secretaria de Educação responsável pelo município referente a ela. Essas orientações, assim como o modo como os gestores e as Secretarias de Educação tendem a conceber a educação escolar e a comunidade em torno dela, diferem das concepções inerentes à comunidade do Campinho. Abordaremos esta concepção de comunidade e escola *sem muros* presente entre os moradores do Campinho no decorrer desta dissertação, conforme discorrermos sobre os grupos que se relacionam com a escola local, considerando as mudanças ocorridas a partir de novembro de 2012, quando a Educação Escolar Quilombola torna-se parte das diretrizes oficiais.

Entendeu-se então que o problema norteador desta pesquisa consiste em conhecer as representações sobre a educação escolar que estão em disputa, os grupos que as sustentam e os sentidos implicados nessa disputa. De acordo com Chartier (1991, p. 183), que aqui foi tomado como referência para pensar o conceito de representação, é preciso compreender “representação coletiva” como “classificação e recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente constituída pelos diferentes grupos que compõem

⁵ A esse respeito, ver em: <<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

uma sociedade”. No Campinho há, por um lado, o grupo escolar, conduzido por educadores, gestores e Secretaria de Educação de Paraty (RJ) e, por outro, o grupo quilombola, conduzido pela Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC) levando-nos a procurar entender a finalidade da escola para ambos.

Para realizar esse objetivo foi necessário investigar a história cultural quilombola do Campinho como recurso para compreensão da formação dos comunitários por meio dos movimentos sociais e da cultura fundamentada na transmissão de conhecimento tradicional. Também foi preciso pesquisar a importância da escolarização para a comunidade do Campinho e a forma como se deu até os dias de hoje, reconhecendo a escola por meio das representações calcadas tanto nela – ou seja, nos educadores da escola – quanto na comunidade do Campinho, entendendo os distintos olhares voltados à educação.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa e as reflexões aqui contidas estão distribuídas em três capítulos, fundamentados em informações coletadas em campo e em pesquisa bibliográfica realizada.

No primeiro capítulo, intitulado *Percursos Metodológicos*, apresento a revisão bibliográfica, envolvendo estudos sobre comunidades quilombolas, educação quilombola e educação diferenciada. Nesta etapa, verifico os documentos oficiais sobre educação diferenciada, a legislação para as comunidades remanescentes de quilombo e disserto sobre a metodologia utilizada para a realização deste trabalho.

No segundo capítulo, *Cultura e formação quilombola no Campinho da Independência*, faço um breve histórico sobre a comunidade do Campinho da Independência, voltado principalmente para a Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC). A pretensão aqui, além de compreender a importância da AMOQC no processo de formação da educação diferenciada quilombola, é traçar o significado do conceito de educação citado na comunidade, destacando-se a formação quilombola.

No terceiro capítulo, *Escola e comunidade: relação com ou sem muros*, é analisada a questão das expectativas em relação à formação dos alunos da Comunidade do Campinho. O objetivo é compreender a Educação Escolar Quilombola, conforme o discurso dos comunitários, dos líderes comunitários e do grupo escolar. Para tanto, busquei entender os desafios recorrentes na Comunidade do Campinho da Independência em relação à educação e à escola local, abordando a Formação em Educação Diferenciada e os avanços e desafios presentes nesse momento da comunidade e da Escola do Campinho da Independência.

Eis, em suma, o conteúdo pesquisado, cujo resultado apresento nos capítulos a seguir.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta de forma sucinta as fontes pesquisadas, envolvendo a bibliografia existente sobre as comunidades quilombolas, em particular os trabalhos sobre o Campinho da Independência, além dos estudos sobre a educação quilombola e a educação diferenciada. Foram ainda pesquisados documentos oficiais sobre o tema e a legislação educacional específica. Também é relatado o percurso feito para desenvolver a pesquisa de campo no Campinho, envolvendo a aproximação à comunidade, a pesquisa em registros diversos e as entrevistas com membros da escola e da comunidade quilombola.

1.1 Estudos sobre comunidades e educação quilombolas

O levantamento e estudo da bibliografia relacionada mais diretamente ao tema desta pesquisa foram realizados entre 2014 e 2017, paralelamente à pesquisa de campo feita na comunidade quilombola do Campinho da Independência.

Destacam-se os livros que tratam diretamente do Campinho, base para que houvesse o entendimento da história da comunidade. Um deles é *Terra de Pretos, Terra de Mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro*, de Neusa Maria Mendes de Gusmão (1996). O livro faz uma reflexão apresentada inicialmente como tese de doutoramento, em 1990, com o título *A Dimensão Política da Cultura Negra no Campo: uma luta, muitas lutas*. Sua pesquisa contribuiu para a titulação da terra da comunidade do Campinho, a primeira obtida no Estado do Rio de Janeiro. Na ocasião, o Campinho era já considerado um bairro rural negro, remanescente de quilombolas, e a titulação dessa terra mostrou-se essencial não apenas por ser o meio para a sobrevivência da comunidade, mas também por ser loco da identidade e memória dessa população, vale repetir, negra e descendente de quilombolas. Também é relevante em sua pesquisa a percepção da importância de se tratar de uma comunidade matrilinear, em que três mulheres, ao herdarem essas terras, iniciaram uma trajetória que se estende até os dias de hoje.

Outra pesquisa é a de Ediléia Carvalho (2016), publicada no livro *Tem que partir daqui, é da gente: A construção de uma escola “outra” no quilombo do Campinho da Independência*. Essa pesquisa traz material para que seja pensada a educação nessa comunidade. O olhar voltado à comunidade, especificamente da líder Laura Maria Silva, envolvida na luta para que a educação escolar contemple a comunidade quilombola, foi primordial para que a presente pesquisa fosse elaborada com dados já investigados. Carvalho optou por um estudo de caso em que os protagonistas são os quilombolas, já partindo, portanto, de uma

percepção em que é preciso compreender quais são os processos socioculturais de produção e transmissão de conhecimento e de formação intelectual, identitária e política das comunidades quilombolas, assim como a relação destas com os processos de escolarização (CARVALHO, 2016, p. 37).

Nesta pesquisa, em um primeiro momento realizei a leitura de: *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*, *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)* e *Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)*, todos artigos da série *Estado do Conhecimento* do MEC. Percebe-se, nesse material, o mapeamento de interesses na área de Educação no decorrer dos anos pesquisados. Por serem coletas de pesquisas realizadas de 1990 até 2010, compreende-se que o tema Educação Quilombola não foi destacado pelos pesquisadores até essa época na área da Educação. Porém, no segundo estudo, intitulado *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*, no capítulo “As relações entre Escola e Sociedade” (p. 211), a autora Vera M. F. Candau (1995) aborda a questão das diferenças raciais, étnicas e culturais no espaço escolar, assim como o olhar do educador para além da escola, para a sociedade e seu entorno, aproximando-se da abordagem da presente pesquisa. A autora destaca-se até os dias atuais como pesquisadora pioneira do tema Étnico-Racial na educação no Brasil.

Segundo Carvalho, o tema Quilombo começa a amadurecer na década de 1990, fato que pode ser assim explicado:

pelo destaque da temática quilombola a partir da criação da categoria jurídica 'remanescente de quilombo' prevista no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) de 1988, quando iniciaram-se os debates em torno dos significados do dispositivo constitucional que instituiu este sujeito político de direito (CARVALHO, 2016, p. 42).

Segundo o relatório desenvolvido por Arruti e Cardoso (2011), entre 1990 e 2009, o termo “Quilombo” foi citado em 368 teses e dissertações arquivadas no Banco de Teses da Capes. Ainda segundo os autores, em 2004 houve um aumento de pesquisas relacionadas aos quilombos. Esse número aumentou significativamente em 2008/2009, somando nesses anos um total de 19 dissertações de mestrado e 2 doutorados. Os autores, assim como Carvalho (2016), atribuem esse aumento sobre o tema também à Constituição Federal de 1988, quando as Comunidades Remanescentes de Quilombos “por influência do movimento negro foram reconhecidas como bem cultural nacional a ser protegido pela sociedade brasileira (Artigos 215 e 216) e foi incluído o direito à propriedade de suas terras” (ARRUTI, CARDOSO, 2011, p. 4).

Alguns direcionamentos sugeridos pelo autor quilombola Elson Alves da Silva, na sua pesquisa realizada em 2011, foram igualmente importantes para esta dissertação. Verificou-se que eventuais conflitos podem ocorrer a partir da escola pública situada em área de comunidade tradicional entre as lideranças locais e a secretaria de educação municipal. Seu trabalho foi encontrado a partir de buscas no banco de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Pós-Graduação em Educação. A sua dissertação, intitulada *A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira*, realizada na escola pública da comunidade do próprio autor, serviu como um dos alicerces desta pesquisa. Em 2011 ocorreu o aumento de estudos sobre o tema publicados nas universidades.

Em coleta feita no banco de teses da Capes, ao pesquisar o termo “Educação Quilombola”, encontrei 28 mestrados e 5 doutorados, num total de 33 pesquisas realizadas na área. Escritas a partir de 2012, nas áreas de Educação, em sua maior parte, área de Ensino de Ciências, Matemática e Geografia. Grande parte dessas pesquisas são estudos de casos situados em comunidades onde é repensada a educação para comunidades quilombolas.

Também foi localizada no banco da Capes a dissertação de Júlio César da Silva Barbosa (2013), *Processos e Práticas Educativas em um Quilombo no Recôncavo Baiano: Constituindo Identidades*, que estuda os processos e práticas educativas na comunidade quilombola do Kaonge e analisa as leis que tornaram a educação acessível. Segundo o autor:

Se outrora existiam legislações que procuravam selecionar quem deveria ser privilegiado com a educação escolar [...] é através da legislação, também, que esses mesmos excluídos de ontem adquirem o direito de frequentar os bancos escolares, hoje (BARBOSA, 2013, p. 66).

Para realizar a análise crítica feita no decorrer da dissertação, o autor focalizou “o Decreto N° 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravizados”. O segundo decreto citado, de N° 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, dá ênfase à criação de cursos noturnos para adultos analfabetos. Neste momento, torna-se possível que os homens negros passem a frequentar a escola na parte da noite, mas as restrições contidas nas “entrelinhas” da lei, como a necessidade de os alunos serem vacinados, acabam por limitar a presença dessa população na escola. A forma com que a Constituição foi se modificando é relevante para que seja pensada a educação escolar. Também é importante perceber quão recente é a escola pública para toda a população brasileira (BARBOSA, 2013).

Cordeiro (2017), em sua tese *Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas*, realizada nas comunidades quilombolas dos municípios de Eldorado, situado no Estado de São Paulo traz elementos significativos para esta pesquisa. O autor utiliza-se de estudos de caso para analisar a relação da escola com as comunidades pesquisadas. Fez a sua pesquisa com lideranças, sócios das associações quilombolas e com o pessoal da escola, para compreender a “atuação das escolas frente aos movimentos por direitos”. O que acontece nessas comunidades não está distante da realidade do Campinho da Independência, em que a comunidade local luta para participar efetivamente da formação escolar, apesar das escolas investigadas por Cordeiro serem “alheias ao movimento quilombola” (CORDEIRO, 2017, p. 9).

1.2 Legislação para a educação quilombola

Uma das principais frentes desta pesquisa, estabelecida logo no início deste trabalho, foi a de estudos e documentos legais que referem-se ao histórico da educação nacional para melhor compreensão da atualidade relacionada ao ensino quilombola. Esses estudos serão brevemente referidos neste item.

Inseridos como atores ativos frente às revoluções sociais e culturais, é nos anos de 1960 e 1970 que comunidades tradicionais aparecem ressignificando o conceito de quilombo com a tese do quilombismo formulada por Abdias Nascimento no movimento negro (FERNANDES; SANTOS; CASCO, 2015).

Decorrente desta retomada no Brasil:

Em 1989 a Convenção N° 169 é construída na Revisão N° 107, sendo o primeiro documento internacional que trata dos direitos dos povos indígenas e tradicionais. As comunidades quilombolas são incluídas nos termos desta Convenção como grupo étnico-racial que por apresentar histórico de luta e resistência, com formas de organização social, política e expressões culturais específicas, que ao se distinguir dos demais segmentos que compõem a sociedade brasileira são garantidos o direito à terra e ao acesso à políticas específicas que corroborem com o desenvolvimento de seu território (FERNANDES; SANTOS; CASCO, 2015, p. 6).

A Convenção N° 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) tem entre seus principais avanços a autoatribuição como um dos critérios para a definição de comunidade tradicional, o que a legitima em relação à sua identidade, com características distintas em seu modo de vida e vínculo com a terra. A Convenção foi ratificada em 2002, quando entrou em vigor em todo o território nacional, não se restringindo à concepção de remanescente de antigos quilombos. Passava a ser considerada também a luta e a resistência nos territórios negros no presente.

Dentre os povos tradicionais são os indígenas e os quilombolas que apresentam uma situação jurídica diferenciada, por expressar na constituição o seu direito de reconhecimento formal [...] os quilombolas no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e pelo Decreto N° 4.887 que regulamenta o artigo citado, pela sua situação histórica específica de resistência ao regime escravista e a luta de permanência em seus territórios (FERNANDES; SANTOS; CASCO, 2015, p. 17).

Porém, na atualidade, os quilombolas ainda enfrentam dificuldades para ter acesso às políticas públicas e à titulação de terras. Segundo a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), estima-se que no Brasil há 3.900 comunidades quilombolas, das quais apenas 1.739 estão registradas na Fundação Palmares.

Quando o assunto é a posse e a titulação da terra, os índices são mais precários, com os dados atualizados de 2014, apresentam-se reconhecidas 186 comunidades em todo território nacional e delas apenas 217 detêm o título da terra, o que corresponde a 11,5% das comunidades reconhecidas (SEPPIR, 2014; INCRA, 2014 apud FERNANDES; SANTOS; CASCO, 2015, p. 11).

A Política de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instituída em 2007 pelo Decreto Nº 6040, caracteriza-se por evidenciar a presença da diversidade em povos e comunidades tradicionais (FERNANDES; SANTOS; CASCO, 2015) e “aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais” (CARVALHO, 2011).

A Lei 10.639/03 “altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Passa a ser obrigatório nas escolas a discussão sobre a influência dos africanos, trazidos durante a escravidão, na história do país. Seus descendentes compõem hoje a maior parte da população brasileira.

Em novembro de 2012, a Resolução Nº 8 dessa mesma Lei 10.639/03 especificou ainda mais a educação voltada aos quilombos, definindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Para que isso fosse possível, houve um caminho percorrido, que iniciou-se na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010. Com o objetivo de qualificar o currículo de todas as escolas, passou-se a ressaltar a necessidade de haver uma “educação escolar específica para a população quilombola” (LARCHERT, OLIVEIRA, 2013). Nesse encontro da CONAE, no *Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, o tema Quilombola foi discutido separadamente da questão étnico-racial. Também foram temas nesse eixo:

Indígenas, Do campo, Ciganos, Das pessoas com deficiência, Educação ambiental, Crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, Educação de jovens e adultos e Educação profissional. Em relação a esses temas, nesse documento da CONAE (2010) afirma-se também que “é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais que ocupam lugares distintos na constituição e consolidação de políticas educacionais” (p. 123). Ainda segundo a Conferência:

É importante compreender que a luta pelo reconhecimento e pelo direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta ainda para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (CONAE, 2010, p.128).

Foi a partir desse encontro que em 2011 ocorreram seminários nacionais e regionais e audiências públicas no Maranhão, na Bahia e no Distrito Federal. Desses encontros resultou a Resolução Nº 8, destinada a “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2012, p. 5).

Além de definir preceitos para a educação quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica ressaltam o direito desses grupos a uma escola quilombola, mesmo que nela nem todos os alunos e educadores pertençam à comunidade. Seja ou não em território quilombola, acrescentar à educação escolar o conhecimento, a cultura, a história, a memória e a luta por seus territórios, das comunidades quilombolas, certamente enriquece o conteúdo do ensino. Além disso, passa-se a considerar em sala de aula essa população como parte formadora da história, assim como se fortalece a sua identidade, a mesma por tanto tempo vista em materiais didáticos de forma discriminatória.

É importante mencionar, mesmo brevemente, que os conteúdos que abordam afro-descendência, questão étnico-racial e educação quilombola são recentes na educação do país.

Para compreendermos o início da discussão sobre a educação escolar quilombola foi preciso adentrar parcialmente no entendimento da luta do movimento negro e o seu processo histórico para que a educação fosse acessível a toda a população. Para tanto, utilizaram-se artigos publicados em revistas científicas que citam esta temática, como o artigo de Domingues (2007), que discute o movimento negro no decorrer da história do país; o de Haerter, Nunes e Cunha (2013), que interliga a história afro-brasileira e a cultura quilombola nas escolas; e o de Sales Augusto dos Santos (2005), que discute a educação antirracista e a Lei 10.639/03. São estudos complementares para o entendimento do processo histórico de lutas das populações negras na educação introduzida em território brasileiro.

Pode-se notar, como marco do pensamento sobre esses temas, a já citada Lei 10.639/03, que torna obrigatório, na escola pública, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como parte integrante da História do Brasil. Foi no I Congresso Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950, que recomendou-se, entre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968, p. 293 apud SANTOS, 2005, p. 23).

A implementação de políticas curriculares que assegurem temas ligados à diversidade e às relações etnicorraciais em nosso país ocorrem, com o apoio do Movimento Negro, juntamente com as ações de líderes comunitários. A participação desses líderes se dá por intermédio da representatividade em cargos políticos, inclusive nas discussões que antecedem a elaboração e aprovação de leis pensadas a partir do momento em que “o Brasil, como outras sociedades ocidentais, se descobre multicultural” (SILVA P., 2007). A adoção de políticas públicas desenvolvidas a partir de uma construção curricular que preveja a diversidade na educação de comunidades tradicionais assegura a esses grupos sua almejada preservação das tradições culturais.

O autorreconhecimento das comunidades quilombolas e o reconhecimento de seu território foram também decorrentes de uma luta iniciada pelo movimento negro,

desenvolvido desde a abolição da escravidão e das decorrências advindas desde então.

Os egressos do cativeiro e os afrodescendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 120).

A identidade social dos afro-brasileiros e sua luta por direitos e igualdade vêm ao encontro da força encontrada hoje nos quilombos, ambos decorrentes de uma relação social desigual estabelecida por anos e como consequência da escravidão. Após a liberdade conquistada, iniciou-se uma nova lida, a procura por igualdade de direitos e fortalecimento de sua identidade.

A busca pela liberdade fora apenas o primeiro passo para obtenção da igualdade ou, se quisermos, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, mas também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” (BASTIDE, FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978 apud SANTOS, 2005).

É essa luta pela segunda abolição que fortalece a identidade afrodescendente e faz do discurso por igualdade algo comum a todos dessa etnia. A luta pela igualdade ainda ocorre hoje em dia e as conquistas alcançadas estão relacionadas também à educação, que foi uma das “técnicas sociais” empregadas para que ocorresse uma mudança de status dos negros no país (SANTOS, 2005).

Houve uma propensão dos negros valorizarem a escola e a aprendizagem como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, conforme pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951 (SANTOS, 2005, p. 22).

Porém, quando a educação passou a ser para todos, segundo a Constituição Federal, e os negros passaram a frequentar a escola e valer-se dela como um meio de ascensão social, percebeu-se nessa instituição a presença de mecanismos e

conteúdos que reproduziam a desigualdade racial. Tanto é assim que, sem sutilezas, os conteúdos da educação formal desqualificavam os afrodescendentes.

Os movimentos sociais negros começaram a lutar por uma educação mais igualitária após a ditadura militar, que os enfraqueceu, assim como ocorreu com tantas outras militâncias políticas. Suas frentes de lutas eram vinculadas a “racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional” (HASEMBALG, 1987 apud SANTOS, 2005). Na educação, discutiam a discriminação racial, o currículo escolar, o acesso à escola das comunidades negras e a participação de negros na elaboração do currículo pelos órgãos escolares (HASEMBALG, 1987 apud SANTOS, 2005).

A educação formal foi o meio utilizado pelos negros, após a abolição, para sua integração socioeconômica. Podemos chamar de formação política o processo de fortalecimento do movimento negro e quilombola, realizado em decorrência da real necessidade de garantir direitos por e para essa população.

Referente aos estudantes matriculados em escolas quilombolas:

De acordo com o INEP (2004 apud NUNES, 2006), o país tem 49.722 estudantes matriculados em 364 escolas que se encontram instaladas em territórios quilombolas, distribuídas entre as cinco regiões do país: Norte (9.728), Nordeste (30.789), Sudeste (3.747), Sul (536), Centro-Oeste (4.922). Esta abrangência de estudantes e escolas exige o pensar das diretrizes pedagógicas para educação quilombola, porém com alguns cuidados de generalização para não negligenciar a diversidade de realidades quilombolas presentes (FERNANDES, SANTOS, CASCO, 2015, p. 19).

Diante desse panorama apresentado, por intermédio desse histórico de luta das comunidades quilombolas, foram homologadas as Diretrizes e Bases Curriculares para Educação Quilombola em novembro de 2012, com a

função de orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a educação escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas (CARVALHO, MAROUN, OLIVEIRA, 2013, p. 101).

1.3 Documentos oficiais sobre a educação diferenciada

A educação escolar proposta para escolas e territórios de comunidades tradicionais, sejam quilombolas ou indígenas, é chamada de educação diferenciada.

Rediscutir educação escolar para os indígenas é algo que antecede historicamente os debates em relação à comunidade e à escola quilombolas. Porém, no caso da educação diferenciada, ela contempla ambos. É um termo utilizado nos dois casos para designar a formação escolar que pretendem para sua comunidade. Desta forma, utilizarei aqui documentos oficiais destinados a indígenas para compreender a abordagem da educação diferenciada para essa população. Entre esses documentos encontra-se o relatório desenvolvido em 2007 pelo Ministério da Educação, *Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil*, que contextualiza a situação educacional indígena no Brasil.

A educação diferenciada caracteriza-se, principalmente, por incluir na proposta escolar suas especificidades socioculturais. Segundo documentação do Ministério da Educação (2007), as escolas indígenas passaram a ser diferenciadas nos anos de 1970, quando “a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas” (MEC, 2007, p. 5). O que a torna diferenciada é, portanto, o reconhecimento de cada povo indígena na formação escolar da diversidade sociocultural. Tal característica assemelha-se à educação diferenciada quilombola, pois em ambos os casos a educação é meio para que haja valorização da identidade social e cultural dessas populações (MEC, 2007).

Os povos indígenas têm se apropriado e ressignificado a educação escolar convencional, para colocá-la a serviço de seus projetos sociais e políticos (MEC, 2007). A “ressignificação” da escola é o processo que os povos tradicionais indígenas e quilombolas vivem nos dias atuais. Obtida recentemente a conquista do ensino público em seu território, é, pois, fenômeno recente a reflexão feita nessas comunidades sobre o padrão de qualidade nas suas escolas diferenciadas.

Não foi encontrada, nas pesquisas realizadas sobre educação diferenciada, uma definição conceitual a ser aplicada em todas as escolas de áreas situadas em comunidades tradicionais. É provável que isso ocorra devido às características de

cada povo ou população, sua etnia e especificidade regional. Entende-se, portanto, que a educação diferenciada é aquela que se adequa a cada comunidade, fazendo da escola parte complementar desta e não um espaço distinto de seu entorno, ao trazer a cultura local para a formação escolar (BRASIL, 2012).

Será retomada no Capítulo 2 a discussão sobre a educação diferenciada quilombola e suas vertentes. Documentos como o Parecer CNE/CEB 07/2010 (MEC, 2010), elaborado na CONAE, e as *Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Quilombola* foram bases para essa parte da pesquisa.

1.4 Para pensar a escola dentro de uma comunidade quilombola

Ainda sobre a educação escolar e a relação entre as práticas escolares e a formação oferecida às populações rurais tradicionais, também se faz necessária a reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) para que haja entendimento sobre o vínculo da escola com a comunidade em que está inserida. Mas, infelizmente, não foi possível dispor dessa fonte, como será comentado no próximo item.

Segundo as Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, Artigo 32, “O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 12).

A reflexão recentemente feita pelas populações tradicionais em relação à educação se deu paralelamente à lei, também recente, sobre “essa nova modalidade de educação ainda em construção” (CARVALHO, 2013, p. 50), que legitima a escola nestes territórios tradicionais, voltando-a à educação quilombola e acrescentando-lhe um sentido complementar. Porém, o modelo de escola pública situada em territórios quilombolas é trazido da cidade para a área tradicional rural. Assim sendo, o material didático, os docentes, o corpo gestor são também, na maior parte, vindos da área urbana e, portanto, o conhecimento é assimilado dentro desses padrões.

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século 19. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombola sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (LARCHERT; OLIVEIRA apud ARRUTI, 2008, p, 21).

É essa reflexão, trazida por Arruti (2008), relacionada à efetivação de direitos, que ainda se faz nas lutas populares direcionadas à educação. Mesmo com o respaldo legal, esses direitos educacionais para as comunidades quilombolas estão longe de se efetivar. Pode-se relacionar a não efetivação, neste caso, com as características da escolarização, do sistema escolar obrigatório e a relevância dada a ele, comum a comunidades rurais e urbanas em diferentes lugares do mundo.

Para discutir os valores direcionados ao sistema escolar, encontrei pontos relevantes na perspectiva sobre a história da escola de Anne-Marie Chartier (2004), ao destacar a ligação das experiências escolares na infância, trazidas pela cultura escrita, “dos contextos que lhe dão valor e sentido nas sociedades contemporâneas.” (p. 15). A autora destaca o saber ler, escrever e contar, como fins que serão sempre os mesmos, apesar de distinções culturais e temporais.

Ainda na direção de coletas de elementos para que seja possível pensar o sistema e o modelo escolar e as diferenças em relação com as propostas da educação quilombola e da educação diferenciada, consulte o artigo intitulado *Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar* (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001), onde os autores refletem sobre a homogeneidade da forma escolar de socialização. Apesar de ser uma análise sócio-histórica da constituição das escolas francesas, traz elementos interessantes para a presente pesquisa por “debruçar-se sobre sociedades orais e sociedades escritas” (p. 7). A tradição oral, nas comunidades quilombolas, é mantida pelos griôs, mestres portadores da sabedoria e da história tradicional dos quilombos. A escola, recente, se comparada à história da comunidade, trouxe essa nova relação de “mestres (num sentido novo do termo) e um “aluno” (p. 7). A reflexão em relação às mudanças ocorridas devido a escolarização, em que o aluno aprende a “obedecer determinadas regras sociais constitutivas da ordem escolar” (p. 7), se faz necessária na relação da escola com a comunidade escolar.

Nessa direção, seguindo a linha das considerações sobre a escola, para que e para quem ela serve, debrucei-me sobre a obra de Gusmão, autora de *Terra de Pretos, Terra de Mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro*, onde discute a história do Campinho nos anos de 1990. Consultei também outras obras que discutem o ambiente escolar quilombola e a relação com os povos tradicionais locais, como a tese de Cordeiro (2017) e autores como Arroyo (2011), que discute as políticas educacionais para populações tradicionais.

1.5 Pesquisa de campo no Quilombo do Campinho da Independência

A pesquisa de campo realizou-se em sua maior parte nos anos de 2016 e 2017, período em que foram feitas cinco viagens ao Campinho da Independência, tendo variado o tempo de permanência de três a cinco dias. Hospedei-me na pequena pousada na própria comunidade e nas casas de amigos, em locais próximos. As idas ocorreram com o intuito de vivenciar o dia a dia da comunidade e da escola, e de participar do terceiro módulo da oficina pedagógica de introdução à educação escolar quilombola na Escola Municipal do Campinho. Direcionado à comunidade escolar (professores, alunos, direção, pais de alunos) e à AMOQC, o encontro, financiado pela Secretaria Municipal de Paraty (SME) em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), foi coordenado pelo professor Domingos Nobre (IEAR/UFF) e mediado pelo professor Diogo Marçal Ciqueira (UFF) e Ediléia Carvalho, doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

As idas ao Quilombo do Campinho da Independência e a participação em encontros foram úteis também para acrescentar documentos ao material de pesquisa. Parte deles foi produzida no *Fórum de Comunidades Tradicionais*, que envolve indígenas, quilombolas e caiçaras da região de Paraty e Angra dos Reis (no RJ) e Ubatuba (em SP) — encontros estes não necessariamente sediados no Campinho — e no *Seminário: Agroecologia para o Fortalecimento dos Territórios de Povos e Comunidades Tradicionais*, sediado em Ubatuba. Estive também presente no *II Fórum Fluminense de Educação do Campo*, sediado no Campinho em 2013,

que contou com a participação de assentados da reforma agrária, militantes de movimentos sociais e povos tradicionais, e na *Festa da Consciência Negra*.

Os registros do Projeto Juçara, do IPEMA, voltado às comunidades tradicionais, inclusive o Campinho, foi de grande valia para a coleta de material, já que todos os encontros foram registrados em atas e imagens. Utilizei também os meus registros, feitos em quatro anos de dedicação ao projeto (2012 a 2015). Foram muitas as ações realizadas pelo Projeto Juçara no Campinho, a começar pela revitalização do Viveiro de Mudas, uma vez que são a agrofloresta e o turismo de base comunitária frentes importantes, associados à preservação da área quilombola (são 287,9461 hectares, conforme informação contida em Brasil, 2013), e constituem a principal fonte de renda do Campinho. O Viveiro, uma das atrações do roteiro turístico local, é tema discutido no Capítulo 2, sobre a comunidade e sua história.

IMAGEM 2 – Viveiro do Campinho



Fonte: Sato, 2015.

A aproximação com a Comunidade do Campinho, principalmente com os membros da AMOQC, ocorreu durante os anos da minha atuação no Projeto Juçara. Houve participação em encontros, idas ao restaurante da comunidade (que também é sede, em seu piso superior, dos encontros e reuniões), acompanhamento de

reuniões do IPEMA e registros das ações promovidas junto à comunidade. Ao iniciar minha pesquisa, percebi, porém, que pouco conhecia dessa vasta comunidade. Nela vivem 150 famílias, espalhadas por sua grande área localizada à beira da Rodovia Rio-Santos (BR-101), com acesso por três entradas principais. Há moradores também do outro lado da mesma estrada.

A relação com a escola começou com uma primeira visita, no primeiro semestre de 2016, quando fui recebida pela inspetora. Como a escola não conta com uma diretora no local, a inspetora recebe um pagamento adicional e se responsabiliza pela organização da escola. Numa longa conversa, entendi que seria necessário conhecer melhor aquela escola, que atende do 1º ao 5º ano, 155 alunos em dois períodos. Filha, segundo ela, da primeira professora da escola, responsável por alfabetizar inúmeras pessoas do Campinho e do entorno, tem uma história que se mistura com a da própria comunidade, conforme foi ficando claro durante os seus depoimentos, que trouxeram novos elementos para a pesquisa.

IMAGEM 3 – Escola Municipal do Campinho e Igreja Católica da Comunidade do Campinho



Fonte: BARROS, 2017.

Nas quatro idas à escola foram reunidas informações por meio de entrevistas e conversas com aqueles que nela trabalham, mas também fora dela, como a realizada com o novo presidente da Associação de Moradores, Sinei Barreiros Martins, e com outros membros da comunidade. Nessas ocasiões, mais dados foram acrescentados sobre o andamento da educação em comunidades parceiras do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), assim como as ações resultantes dos encontros do movimento social no qual o Campinho é atuante.

Após participação no módulo III da Oficina sobre Educação Escolar Quilombola, segui elaborando perguntas sobre as histórias contadas por todos os envolvidos no setor da educação da comunidade. Foi então que me deparei com as nuances das fontes orais e a sutileza exigida para se trabalhar com elas, “a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula perguntas, porém não pode oferecer respostas (grifo dos autores, FERREIRA, AMADO, 1996, p. 16)⁶. Das perguntas feitas, as principais envolveram a relação da escola com a comunidade local, a relação da escola com a Associação de Moradores (AMOQC) e lideranças quilombolas, e a maneira como todos estes componentes se relacionam com a educação.

Para o levantamento de dados empíricos optei pela pesquisa qualitativa. Utilizei as idas à Comunidade Quilombola do Campinho da Independência, fazendo uso da observação e das entrevistas como instrumentos norteadores. Segundo Geertz (1989), compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. O estudo de caso possibilita a aproximação com o objeto de pesquisa.

A observação permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, aproxima-o dos sujeitos pesquisados e amplia seu material, possibilitando o momento das coletas de dados diversos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Também é na observação que se possibilita “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p. 79 apud BONI; QUARESMA, 2005).

⁶ Retomaremos as reflexões sobre fontes orais no Capítulo 2, quando será apresentada a história da Comunidade do Campinho da Independência.

Neste caso, a aproximação ocorreu nas rodas de capoeira e jongo, em debates ocorridos nas reuniões e almoços com os membros da AMOQC, nas conversas estabelecidas informalmente com as famílias e com os moradores mais velhos (griôs), no Fórum de Comunidade e no de Educação no Campo, na Festa da Juçara e na da Consciência Negra, no Seminário de Agroecologia ou na Oficina Pedagógica de Educação Escolar Quilombola, todos já citados anteriormente.

Na Festa da Consciência Negra, em que comemorou-se também os dez anos do FCT, foram feitos por todos os presentes depoimentos sobre as ações realizadas atualmente pelas comunidades, sobre as desenvolvidas pelo coordenador do Fórum (morador do Campinho) e também pelos quilombolas, indígenas e caiçaras atuantes. Nesta mesma oportunidade foi possível estabelecer interlocução com os griôs, que compartilharam a história da comunidade, suas histórias de vida e como foi a passagem de seus filhos pela escola local.

A entrevista, segundo instrumento utilizado em campo, possibilitou o aprofundamento e direcionamento de certas temáticas e a elaboração de perguntas fundamentais. Nesta etapa foi entrevistada na escola a inspetora, que exerce a função de diretora e trabalha na Escola do Campinho há 12 anos. Foi uma fonte farta de informação. Logo depois de eu ter sido apresentada a ela ficamos conversando por cerca de duas horas e neste momento já comecei a registrar sua fala. Combinamos um segundo encontro, que se deu na viagem seguinte feita ao Campinho. Desta vez fui com um roteiro e por uma hora e meia a entrevistei no casarão ao lado da escola.

Com Laura Maria dos Santos, liderança comunitária no Quilombo do Campinho, membro da AMOQC e responsável pela área de educação na Associação, encontrei-me diversas vezes, conforme já mencionado. Dedicada defensora da Educação Quilombola, a líder comunitária tem em seus discursos, registrados por mim desde 2014, uma fala refinada, firme, traduzida em público com uma boa oratória. Numa entrevista realizada em sua casa, em janeiro de 2017, fiz uma entrevista de duas horas e vinte minutos, rica em detalhes. Reuni informações fundamentais para a minha pesquisa.

Em outra ida à escola realizei uma entrevista com a nova coordenadora pedagógica, que assumiu o cargo em março de 2017, e com uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Conversei ainda com as demais professoras e

participei e fiz o registro da Oficina Pedagógica realizada dentro da escola, que teve a presença de membros da AMOQC, do movimento negro de Paraty, do responsável pela Secretaria de Educação Municipal, de docentes da Escola local e do quilombo da Fazenda (SP), e de mães de alunos locais. Mais informações acumuladas para a presente pesquisa.

Para realização das entrevistas feitas na escola fui à Secretaria Municipal de Educação de Paraty. Lá, com a devida autorização, iniciei a procura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. O titular da pasta disse não haver um documento relativo ao tema na Secretaria, pois este estaria em processo de desenvolvimento na própria escola, aos cuidados da inspetora. A coordenadora da escola, em encontro anteriormente efetuado, havia dito que eu encontraria um PPP geral para todas as unidades educacionais de Paraty na SME, o que não ocorreu. De volta à escola, soube não haver nenhum documento escrito. Seria desenvolvido, segundo os funcionários, após a realização da oficina pedagógica em andamento. Não tive acesso a ele, portanto.

Na busca por depoimentos fez-se evidente a questão da tradição oral. Ela é fundamental para a preservação da história de uma comunidade quilombola, onde uma das referências principais são os griôs e sua sabedoria de gerações, passada de uns para outros. Para a compreensão da história oral, procurei obras como a de Ferreira e Amado (1996).

Na escola tive acesso ao material pedagógico usado pelas docentes e ao livro didático mais utilizado em aulas no ano letivo de 2017. O material didático será utilizado como ferramenta auxiliar neste trabalho.

Fundamentais para a pesquisa, as informações que obtive junto aos comunitários e no Fórum de Comunidades Tradicionais, que tem a educação como valor fundamental, conforme se repete a cada encontro, foram reunidas em vídeos e anotações. Há ainda registros feitos da experiência anterior com os comunitários e durante a minha participação, na trajetória do Fórum de Comunidades Tradicionais desde 2012. Também foi feito uso de materiais coletados em outros encontros realizados com as comunidades em geral e atas dos profissionais do IPEMA, registros importantes no período de 2012 a 2014. Esses documentos descrevem

reuniões, rodas de conversas, mutirões e eventos que contextualizam uma trajetória com a qual a Comunidade do Campinho está diretamente envolvida.

As redes sociais foram um meio igualmente utilizado para acompanhar as ações realizadas pela Comunidade do Campinho. Pela internet marcaram-se encontros, pontuaram-se dúvidas e acompanharam-se eventos. Nos dias atuais, o apoio deste veículo proporciona importantes facilitações à pesquisa. Utilizei também vídeos, relatos, documentários e registros em sites sobre comunidades quilombolas para o entendimento complementar da cultura e da história dessa população.

2 CULTURA E FORMAÇÃO QUILOMBOLAS NO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA

Agradecer e saudar nossos ancestrais por ter lutado e construído algo que a gente nem imaginava e fazer a gente estar aqui (...) As comunidades tradicionais desse território, sem ele é impossível ter vida, impossível ter qualidade de vida, modo de vida então a gente fala que não vamos abrir mão, nem um palmo de nosso território, vamos lutar pelo nosso território, que é o que mais nos representa nesse momento. Esse movimento só existe por esse povo que está aqui e amigos que estão junto com a gente nessa bandeira de luta.

Vagner do Nascimento. Fala retirada de discurso realizado na Festa da Consciência Negra em novembro de 2016.

Os quilombos existem no Brasil desde o século XVI, quando os negros que fugiam da condição de escravos passavam a viver livres, produzindo seus alimentos em comunidades que se desenvolveram de acordo com sua cultura. O Quilombo dos Palmares, símbolo de luta contra a escravidão, foi liderado por Zumbi dos Palmares, na década de 1670, chegando a abrigar, na região da Serra da Barriga (AL), um total de 30 mil refugiados. É um exemplo bastante significativo entre tantos outros que espalharam-se pelo país.

Porém, com o tempo, para “ultrapassar o binômio fuga-resistência, instaurado no pensamento corrente quando se trata de caracterizar estas conformações sociais” (SCHMITT, TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 2), percebeu-se a necessidade de repensar o conceito de quilombo e de remanescente de quilombos.

Para que possa ser reconhecida a identidade da maioria dos grupos que hoje reivindicam a efetiva titulação de suas terras, aplicam-se duas formas de conceituação: a primeira, por meio de estudos científicos, considera a existência de uma identidade social e étnica por eles compartilhada e a antiguidade da ocupação de suas terras; a segunda, suas “práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar” (SCHMITT, TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 4). Ainda há, para completar essa

definição, o sentimento de pertença a um grupo e a uma terra como uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam.

É notório nos dias atuais que a luta histórica vivenciada não apenas pelos quilombolas mas por todo o movimento negro tenha trazido, para além dessas definições citadas acima, um significado marcado por uma concepção social e política que incidiu na alteração, criação ou manutenção de políticas públicas que asseguraram direitos a essa população (CARVALHO, 2013).

Cabe, aqui, acrescentar as palavras de Arroyo (2011) a respeito da legitimidade contida na luta pelos direitos dos quilombolas:

Tem sentido que suas lutas sejam por espaços, lugares, pelo reconhecimento antes do que pela igualdade. Lutas pela terra, território, moradia, pelos espaços de reconhecimento como existentes: no poder, no Judiciário, nas instituições públicas, no trabalho, no transporte, no posto de saúde, no hospital, na escola e na universidade. Lutas por espaços de presença legítima. De pertencimento. Todas suas lutas por direitos trazem a marca de lutas por lugares, por pertencimentos. Suas lutas por cidadania não são por ilustração ou consciência, mas pelo que é mais radical na cidadania: ser membros, pertencer ao território, aos espaços da comunidade social, política, econômica e cultural (ARROYO, 2011, p. 9).

Hoje, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), os remanescentes de comunidades de quilombo somam 15.719 famílias que atuam em defesa do seu território e identidade étnica (SCHMITT, TURATTI; CARVALHO, 2002), compreendidos como espaços coletivos de liberdade e de projetos políticos calcados em uma maior autonomia (HAERTER, NUNES, CUNHA, 2013).

De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP), são muitas as comunidades quilombolas existentes por todo o Brasil no processo de titulação. Foram emitidos, no total, 2.465 certificados para 2.890 comunidades. O certificado de autorreconhecimento da identidade quilombola de cada comunidade deve ser inicialmente expedido pela FCP e encaminhado ao Incra. Na atualidade, de acordo com informações do Incra (2015), existem 207 títulos emitidos, regularizando 1.040.506,7765 hectares em benefício de 148 territórios. Foram regularizadas

somente 238 comunidades, entre 1995 e 2016, nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

No Estado do Rio de Janeiro há atualmente 23 processos de regularização em trânsito por caminhos de pesada burocracia à espera de titulação, datados de 2004 a 2013 (INCRA, 2017).

A titulação é o primeiro passo para que a comunidade assegure seu território e nele possa viver, ressignificando sua cultura e seu modo de vida. Para se tornar uma comunidade quilombola, titulada pelos órgãos federais, é utilizado o critério de “autoatribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”⁷.

A territorialidade ocupa um lugar central na construção da identidade dos grupos tradicionais, já que, devido a necessidade de busca de soluções que viabilizem sua subsistência, a relação com o ambiente e seus recursos naturais é uma premissa para a continuidade do grupo. Esse é um dos motivos fundamentais pelos quais a discussão em relação ao reconhecimento e à titulação das terras quilombolas é importante (SILVA E., 2011, p. 41).

É indispensável, pois, a associação da educação nas comunidades tradicionais com a identidade do seu território, ou seja, o lugar em que vivem os quilombolas, onde ocorreu a luta de seus ancestrais, a localização da sua história e a consequente identificação das suas origens. Quando se caminha por uma dessas comunidades percebe-se que a história está lá, viva, presente em cada casa onde viveram várias gerações de uma mesma família, nos velhos que contam suas histórias ali contextualizadas. A memória está representada no lugar e nos seus espaços, e vai passando por gerações. Para que seja mantida, utiliza-se a linguagem oral como legítima tradição.

O cenário para as histórias contadas é composto pela arquitetura, pelas igrejas, por caminhos e estradas construídas e pisadas pelos ancestrais dos narradores, pelos ranchos, pelas casas de farinha, pela escola e pela floresta onde

⁷ Informação extraída do site do INCRA, disponível em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2017.

ainda caçam ou colhem alimentos. “Segundo pensadores como Miguel Arroyo (2008), a proposição de uma educação do campo pretende incorporar, na definição de educação, a importância da terra e do território, da cultura e da identidade dos povos do campo” (ARRUTI, 2017, p. 118).

É preciso compreender educação quilombola pensando em unidade e diversidade. Unidade porque existe uma dimensão de identidade comum a todos/as quilombolas referente a relação com a terra, territorialidade e na sua condição de sujeito de direito. Diversidade porque há diferentes culturas nesses territórios, presentes em todas as regiões do Brasil (SILVA, [20-?], p. 9).

Nesse sentido, deve-se partir das especificidades das comunidades rurais quilombolas, em suas unidades e diversidades, para que haja o entendimento da educação com as referidas particularidades, que envolvem o território destas comunidades.

2.1 Breve histórico do Quilombo do Campinho

A comunidade do Quilombo do Campinho da Independência, situada em Paraty, no Estado do Rio de Janeiro, registrada em 1999, titulada em 2000 e certificada em 2013 pela Fundação Cultural dos Palmares, ocupa uma área de 287,9461 hectares (BRASIL, 2013). Vivem lá, atualmente, 150 famílias, com uma população de 550 pessoas, em sua maior parte crianças e jovens, que se organizam em 13 núcleos familiares, nos quais a célula principal é a casa do homem mais velho. No entorno dessa casa vivem os filhos e netos. Todos os moradores quilombolas da comunidade descendem de três mulheres, Vovó Antonica, Tia Marcelina e Tia Maria Luiza que, com base no regime matriarcal, desde o século XIX conduziram o desenvolvimento local.

A representatividade desse território está relacionada principalmente à história dessas três mulheres, posseiras de terras que na época eram tidas como desvalorizadas, razão pela qual, segundo moradores, ninguém mais se interessava por elas. Decididas a viver melhor, livres da forçada servidão, elas geraram seus

filhos e constituíram, na condição de remanescentes do regime escravocrata, o que hoje é a comunidade do Quilombo do Campinho naquele local.

A origem expressada pela memória revela o ponto central de referência: três mulheres cuja realidade transcende “o tempo cronológico e histórico”, sendo “a um só tempo: presente, passado e futuro”. Tais como os mitos, são elas a base que exprime, salienta e codifica as práticas sociais e nesse sentido, de Antonica, Marcelina e Luiza surge a possibilidade de compreender o grupo negro de Campinho da Independência (GUSMÃO, 1995, p. 45).

Gusmão parte de depoimentos diversos de moradores locais sobre a história das três mulheres do Campinho, para defini-las como base para compreensão do grupo e, então, codificar as práticas sociais locais. Não seria possível compreender o comportamento e a história da comunidade sem entender esse início dado por essas três mulheres,

Elas ganharam e transmitem os direitos sobre as terras. As filhas de Antonica, Luiza e Marcelina tornaram-se suas herdeiras por direito comum, Maria Bernarda, filha de Antonica recebe bens; Camila, filha de Luiza, recebe suas terras; Joaquina, filha de Marcelina, recebe da mãe o dom de “rezar os outros” no grupo. A transmissão por linha materna existe e acontece no presente, muito mais em relação aos dons de um campo sagrado ou religioso (GUSMÃO, 1995, p. 66).

A autora, ao transcrever os depoimentos coletados, cita sua origem mitificada. São relatos orais que contêm a história de toda uma comunidade e, em alguns momentos, diversificam-se, mantendo o principal que é a referência das três mulheres. Segundo trecho do depoimento de Paulina⁸, por exemplo, “Vovó Tonica pegou a escravidão, mas não foi escrava porque não era africana”; porém, para Zé Amâncio, “todos eram gente de cor, que vieram do Rio Grande do Sul”. Gusmão (1995) chama essa diversidade de “fragmentos dispersos presentes na memória coletiva”. Memória coletiva essa que:

⁸ Segundo Gusmão (1995, p. 67): “Desde os 10 anos, Paulina mora no Rio. Lá se casou e teve seus filhos, porém, nunca deixou de ter casa e roça em Campinho. Hoje, já com netos, vem com frequência à casa da roça [...] Na história de Paulina, há pontos fundamentais como ter casa na roça, dividir os produtos da roça entre parentes, afirmar e confirmar a descendência no ritual de apresentação do filho à avó materna”.

Os historiadores em geral admitem, de maneira mais ou menos declarada, que as representações do passado observadas em determinada época e em determinado lugar – contanto que apresentem um caráter recorrente e repetitivo, que digam respeito a um grupo significativo e que tenham aceitação nesse grupo ou fora dele – constituem a manifestação mais clara de uma “memória coletiva” (AMADO; FERREIRA, 1996, p. 95).

No Campinho ainda vigora a hierarquia traçada pelas famílias que descendem de mulheres, o que acentua o sistema matriarcal (GUSMÃO, 1995). Hoje, os núcleos familiares são 13, todos descendentes das três mulheres fundadoras da comunidade. Segundo uma moradora do quilombo do Campinho, não há muros entre as casas, pois é assim que se vive coletivamente; já em outras localidades rurais da região, os muros são símbolos da individualização, são a representação “do que é meu” e não de todos.

Por volta da metade do séc. XIX, existiu a Fazenda da Independência, provavelmente um engenho de cana de açúcar, na região onde está localizado o Campinho, com uma significativa população escrava. A decadência econômica que acometeu a região de Paraty em fins daquele século, provocada pela alteração da rota comercial entre o porto paratyense e as Minas Gerais, e o crescimento do Vale do Paraíba, fez com que os antigos senhores abandonassem gradativamente suas terras agrícolas. Muitos dos núcleos negros surgidos na região teriam se formado a partir da doação de terras às famílias de escravos (LIMA, 2009, p. 55).

O Campinho está localizado na região que hoje abrange outras três comunidades quilombolas – Cabral, Camburi e Fazenda. Por não ter havido, inicialmente, distinção entre elas, há parentesco entre os moradores de todas as três, bem como relação de identidade sociocultural.

A movimentação comunitária para que ocorresse a demarcação das terras teve seu ponto alto com os conflitos gerados pela especulação imobiliária, de 1970 a 1973, durante a construção do trecho da Rodovia Rio- Santos (BR-101), cujo recorte se deu, em parte, nas terras da comunidade do Campinho. A rodovia “deixa de ser promessa e torna-se realidade. Autorizada por Castelo Branco, em 1967, sua

construção justifica-se em nome do ‘desenvolvimento e progresso da região’” (GUSMÃO, 1995, p. 121). E trouxe a facilitação do acesso à comunidade, o que foi impactante devido às rápidas transformações que ocorreram no contato com outras cidades e populações. Na ocasião, os moradores do Campinho deixaram de viver da agricultura familiar para procurar emprego no centro de Paraty, como trabalhadores temporários, sem garantias trabalhistas (CARVALHO; MAROUN; OLIVEIRA, 2013, p. 119).

Impõe-se, aqui, o que Arroyo (2011, p. 12) chama de “solução progressista” do Estado, que “arbitra e define o conteúdo e abrangência dos direitos, e até quem merecesse ou não ser reconhecido sujeito dos direitos”.

Essa visão do Estado como solução progressista tem marcado as políticas, a gestão e suas análises. O Estado aparece como o agente não só central, mas único, os coletivos populares aparecem como destinatários à espera de soluções. Quando se atrevem a acelerar soluções são chamados à ordem, a esperar o tempo das políticas renunciando aos tempos apressados de suas lutas. Estamos vivendo essas tensões de tempos em que o Estado é forçado a mostrar sua face reguladora, controladora e até repressiva dos coletivos que apressam solução. Quanto maior sua pressão por direitos, por emancipação, maiores os mecanismos de controle, de regulação e repressão. As políticas educativas e a gestão das instituições se enredam nessas tensões. Difícil não fazer parte desse tenso jogo político (ARROYO, 2010, p 12)

Em paralelo à construção da rodovia houve fatos marcantes para que se iniciasse a luta pela titulação. Até os anos de 1960, dizem os moradores, a população do Campinho estava em paz, seguindo uma hierarquia própria. Na década de 1970, porém, suas terras começaram a interessar aos domínios públicos e privados.

Nessa mesma ocasião foi promulgado o Decreto Nº 68.172, que tornou a caça, a pesca e o plantio ações sujeitas à fiscalização na Reserva Florestal do Parque Nacional da Bocaina (GUSMÃO, 1995). Agravando esta situação, no início da década de 1970, com a criação do Parque Nacional da Bocaina, esses moradores ainda foram proibidos de praticar a caça e a coleta na mata como sempre haviam feito para sobreviver.

A força do Estado e a ambição da iniciativa privada vieram motivar a reação dos moradores do Campinho. Diante do novo quadro, a comunidade sentiu-se estimulada a iniciar uma luta judicial por suas terras.

A redefinição da propriedade e do uso da terra por toda a região, não espera pela rodovia. Antes mesmo de ser construída, a estrada possibilita uma intensa especulação, marcada por processos violentos de expulsão e expropriação do homem do campo (GUSMÃO, 1995, p. 125).

O processo de demarcação das terras teve em Neusa Maria Gusmão uma figura de grande importância, como pesquisadora que finalizou seu mestrado *Campinho da Independência – um caso de proletarização caiçara* em 1979, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em seguida, ela realizou na mesma comunidade seu doutorado *A Dimensão Política da Cultura Negra no Campo: uma luta, muitas lutas* (1990), reflexão que se tornou o livro *Terra de Pretos, Terra de Mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro* (1995). Foi a partir de sua pesquisa, como já citado no Capítulo 1, que o Campinho passou a se articular pela formalização da posse da terra. Tornou-se evidente, nesse momento, que a descendência dos escravos asseguraria a titulação e que a tríade “terra, mulher e raça”, citada pela autora em seu trabalho de doutoramento em 1990, sintetizou a história coletiva e fundamentou a identidade da relação comunitária com a terra (LIMA, 2009, p. 58). “O Quilombo do Campinho da Independência foi a primeira comunidade quilombola a receber a titulação coletiva de suas terras no Estado do Rio de Janeiro” (CARVALHO, 2013, p. 133).

O valor dado à terra e a relação do território com a memória da comunidade local ficam claros na citação de Gusmão:

Um jeito de não “morrer”, é, como vemos no caso de Paulina, manter casa e roça. Outro jeito, para as mulheres que um dia foram embora, e não voltaram, foi deixar em Campinho seus próprios filhos, criados pela avó, irmã ou tia materna. É o caso de Francisca, cujos filhos Joaquina criou e o de Marinha, cujos filhos foram criados por Marta (GUSMÃO, 1995, p. 68).

Mesmo para aquelas mulheres que partiram na época, deixar sua casa ou mesmo seus filhos para serem criados por parentes seria uma forma de “não morrer”. Essa relação de permanência em seu local de origem é a principal luta dos quilombolas do Campinho até os dias atuais.

A especulação imobiliária, ainda hoje uma ameaça contra os territórios das comunidades tradicionais de Ubatuba (SP), Paraty e Angra dos Reis (RJ), tornou-se a principal motivação para que essas comunidades concebessem conjuntamente o Fórum de Comunidades Tradicionais que, em 2014, lançou a campanha *Preservar é Resistir*. A principal frente dessa iniciativa é a preservação territorial, fundamentada na tradição das suas posses e seus costumes, conservados em harmonia com o ambiente de incalculável riqueza natural, de floresta preservada, em que estão inseridas essas comunidades.

Feita a demarcação, o turismo viria a ser o que é até hoje, a maior fonte de renda para os que trabalham na comunidade. Atualmente, guias, monitores e contadores de história levam adiante o projeto *Turismo Étnico*, de que ainda fazem parte as apresentações de outra forte manifestação cultural, o jongo, uma representativa dança local.

Há ainda o almoço, com típica "comida da roça", servida aos turistas pelo restaurante do Campinho. Construído no ano de 2007, com recursos de projeto da Petrobras, e sob a gestão da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho, o restaurante atrai turistas e emprega muitos moradores da comunidade, gerando renda para algumas famílias. Procurado por estudantes, pesquisadores e interessados em geral, o turismo na comunidade do Campinho prevê ainda em seu roteiro a conversa com os griôs. Eles contam suas histórias para os visitantes, e assim mantêm viva a tradição oral na comunidade.

Antes do turismo, a farinha produzida na comunidade foi uma das principais fontes de renda e importante moeda de troca para a sobrevivência das famílias do Campinho. Há casas de farinha por toda a região, tradição preservada por muitos velhos moradores.

Outro atrativo do Quilombo é o artesanato, vendido no próprio restaurante e em uma loja que funciona na beira da rodovia BR-101, entre as cidades de Ubatuba (SP) e Paraty (RJ).

Atualmente, além do restaurante, que atende principalmente turistas, há no território do Campinho casas residenciais, pequenos comércios anexos às casas dos moradores, um camping com quartos para locação e uma pousada simples, ambos de moradores, duas igrejas neopentecostais, a Assembleia de Deus e a Igreja Batista, e uma católica, a Igreja de São Benedito.

A Igreja católica teve papel relevante na trajetória do Campinho, sobretudo por ter apoiado a comunidade no início da luta jurídica pela regulamentação das suas terras. “A Igreja e os agentes que com ela atuam, buscam, pela mediação política e religiosa, manter a mobilização do grupo. Projetos comunitários são engendrados, objetivando garantir a politização do meio rural” (GUSMÃO, 1995, p. 132).

Conforme lembra Carvalho (2011), em 1975 os moradores se organizaram em torno da Comunidade Eclesial de Base⁹ e, com a ajuda da Comissão Pastoral da Terra (CPT), acionaram a Justiça em busca dos seus direitos. Segundo Gusmão (1995, p. 132), “no Campinho sua atuação foi por se responsabilizar na contratação de um advogado encarregado por assessorá-los na luta pela terra, ajudando no processo de organização”. A esse respeito vale a pena reproduzir o relato de Carvalho (2011):

Na ausência de qualquer figura jurídica ou administrativa que previsse a apropriação coletiva ou comunitária das terras, e seguindo o padrão de atuação corrente dos sindicatos e da CPT no resto do país, os moradores de Campinho entram com ações individuais de usucapião, argumentando que desde o século XIX habitavam aquelas terras. Estes processos judiciais ficaram, porém, paralisados durante anos, assim como dispersos por diferentes cartórios. Em 1980, o Estado do Rio de Janeiro interveio manifestando interesse na área, seguida da União Federal que, em 1986, também alega interesse na área tendo em vista a criação da Área de Proteção Ambiental do Cairuçu. Assim, a comunidade passa a ter que disputar suas terras não apenas com os grileiros e empreendimentos imobiliários, mas também com o Poder Público interessado na preservação ambiental da área (CARVALHO, 2011, p. 6).

⁹ Foi também a Igreja que possibilitou a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada em 1975 por “Bispos e Prelados da Amazônia”. Informação disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Com a posse da terra, obtida no início da década de 1990, e como consequência da organização dos quilombolas, o local foi adquirindo uma nova feição. Lá está hoje, perto da Igreja de São Benedito, que fica ao lado da Escola Municipal do Campinho, a sede da Associação de Moradores (AMOQC), a casa de artesanato e o posto de saúde, formando um núcleo dos principais prédios da comunidade (CARVALHO, MAROUN OLIVEIRA, 2013, p. 123).

A Escola Municipal do Campinho foi construída em mutirão por moradores nos anos de 1970 e tornou-se pública, passando a funcionar em 1980, atendendo não apenas as crianças da comunidade, como também de outras áreas rurais, não necessariamente quilombolas.

Carvalho, Maroun e Oliveira (2013, p. 127) citam ainda como “importantes espaços de sociabilidade entre os moradores e manutenção dos saberes étnicos”, o campinho de futebol, que deu origem ao nome da comunidade, o viveiro de mudas, as casas de farinha, as rodas de jongo das crianças, as rodas de contação de história dos griôs, os núcleos familiares, as cachoeiras e os rios, e os sistemas agroflorestais.

Eu acrescentaria a capoeira às atividades citadas pela autora. Atualmente é parte da grade curricular da Escola do Campinho, sendo praticada em encontros semanais de um grupo local. A capoeira está inequivocamente ligada à herança cultural dos quilombolas.

O caminhar pela comunidade revela um local cuja história, presente nos espaços físicos e tradições comunitárias, continua preservada. É decisiva, nesse sentido, a atuação da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC). Sua atuação, desenvolvida com ênfase na defesa da preservação dessa memória mantida sob um olhar político-social, deixa explícitas as especificidades étnicas e raciais indispensáveis ao reconhecimento de uma comunidade quilombola.

2.2 AMOQC e a cultura quilombola

*O povo que planta e pesca,
Canta, dança, faz festa, no seu pedaço de chão*

*Abastece a sua mesa,
Agradece a natureza em qualquer religião.
Seu lugar seu oratório,
Tirar o seu território é calar a tradição*

Citação retirada de material feito para a campanha
"Preservar é Resistir", campanha em defesa dos
territórios tradicionais, de autoria de Luis Perequê.

Desde 1994 o Campinho conta em sua defesa com o desempenho da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC).

O reconhecimento da comunidade negra rural do Campinho como remanescente de quilombo, bem como a tomada de decisão política da comunidade, em torno de uma identidade quilombola, impactaram diretamente na vida dos moradores, sobretudo, fato que corroborou para um novo processo de organização num cenário de lutas e resistências (CARVALHO; MAROUN; OLIVEIRA, 2013, p. 133).

A presidência da Associação é atualmente exercida por Sinei Barreiros Martins, liderança comunitária local. Além da sua representatividade institucional, a Associação ainda serve, fundamentalmente, como meio para a comunidade desenvolver projetos sociais, fomento aos movimentos sociopolíticos e mobilização do turismo de base comunitária. Há moradores que, a exemplo de Sinei, cumpriram trajetórias durante as quais se revelaram perfis de lideranças políticas. A partir de então, eles passaram a representar, dentro e fora da comunidade, frentes de ações em defesa de seus diretos e interesses.

Alguns são responsáveis pelo turismo, outros pela educação, ou são líderes políticos que tratam diretamente com os órgãos públicos. Essa divisão ocorre conforme o histórico de vida de cada um com o trabalho de organização e defesa da comunidade.

Um representante da comunidade que destacou-se por sua trajetória política é Ronaldo dos Santos, que foi Secretário de Cultura de Paraty/RJ. Entre os líderes comunitários está também sua prima, Laura Maria dos Santos, representante do movimento social que tem entre suas pautas de mais alta prioridade a educação adjacente à cultura das comunidades tradicionais.

A formação de representantes que desde os anos de 1970 lutam pela preservação da cultura quilombola e pela permanência em seu território se deu paralelamente às ameaças que essa população foi sofrendo no decorrer do tempo. O envolvimento com instituições como as Igrejas e os setores políticos faz parte dessa formação da identidade da população negra do Campinho e do entendimento deles em relação à importância de sua história e origem.

O aprendizado político que envolve os negros do Campinho, nas relações que travam com o **outro**, representado pela sociedade inclusiva, transforma os indivíduos, elege uma liderança e constrói sua linguagem política. A história da liderança revela o encaixe das coisas fora do lugar no mundo dos negros do Campinho e através dela, o cenário social e político do grupo, ganha corpo. Explicita-se a representação do político em suas muitas relações com a Igreja, com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e com os partidos políticos (grifo da autora, GUSMÃO, 1995, p. 153).

Esse aprendizado político, segundo relata Gusmão (1995), ocorreu na medida em que foi crescendo a percepção dos moradores do Campinho de que precisariam se apropriar de uma “linguagem política”. “Os anos 70 e 80 são fundamentais na trajetória da comunidade-bairro de Campinho da Independência. Os moradores confrontam-se com a violência da expansão capitalista na região” (GUSMÃO, 1995, p. 153) e é nesse cenário que os futuros responsáveis pela Associação de Moradores cresceram.

A formação nesse sentido, de acordo com o depoimento de Laura Maria dos Santos, ocorreu com a ajuda de Abigail Paes, militante do movimento negro e assessora da então governadora do Rio de Janeiro Benedita da Silva, que em sua gestão proporcionou a titulação da comunidade. Na ocasião, em torno de 1998, a AMOQC passou a ser conduzida por jovens que hoje são as principais lideranças do Campinho.

Essa formação indetentária, como sujeito de direitos com um histórico de luta por seu território e pela cultura quilombola é, segundo Arroyo (2011, p. 9), “uma luta do reconhecimento antes do que pela igualdade”. Este processo é o mesmo pelo qual os quilombolas do Campinho ainda passam. Para haver o reconhecimento do outro é preciso haver o autorreconhecimento. Em depoimento, Laura Maria dos Santos cita que só percebeu-se quilombola em visita de seu primo à sua casa, na

capital do Rio de Janeiro, onde viveu a maior parte de sua vida trabalhando em projetos sociais. Ronaldo, ao visitá-la, disse a ela, segundo depoimento de Laura:

Prima, você é quilombola, você está no Rio de Janeiro e pode nos ajudar. Porque Abigail Paes falava: “Olha, gente, tem muita gente aí andando de avião em nome de vocês, gastando o dinheiro de vocês, e vocês têm que assumir a luta de vocês”. E na época eles não tinham condições de ficar indo e vindo, era muito caro e ninguém tinha dinheiro. Então, eles me pediram essa ajuda. Eu transformei minha casa num QG, num quartel-general, e quando eles precisavam ir ao Rio de Janeiro ficavam na minha casa. E fui começando a participar das reuniões para eu entender o que é isso. E aí fui me inteirando do movimento, era do Movimento Social de Favelas e fui para o Movimento Quilombola, migrei para o meu movimento de origem (LAURA MARIA DOS SANTOS, em entrevista realizada em janeiro de 2017).

Esse processo de formação e recrutamento, junto à titulação do Quilombo do Campinho da Independência, é parte importante para que ocorra até hoje a “luta contra os processos de invisibilidade do caráter étnico de seu território e pela afirmação de sua identidade enquanto comunidade negra e rural, cada vez mais acirrada e constante” (CARVALHO, 2016, p. 84).

Em 2007, o Campinho e as comunidades quilombolas, indígenas e caiçaras de Paraty e Angra dos Reis (RJ) e Ubatuba (SP) uniram-se e criaram o Fórum de Comunidades Tradicionais para discutir e lutar por direitos desta população. Foi neste ano também que o Governo Federal instituiu, através do Decreto Nº 6.040/2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos povos e das comunidades tradicionais, com ênfase no reconhecimento, no fortalecimento e na garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização de sua identidade, suas formas de organização e suas instituições, o que motivou a criação do próprio Fórum de Comunidades Tradicionais¹⁰.

Em 2014, o Fórum lançou a campanha *Preservar é Resistir – em Defesa do Território Tradicional*. “O objetivo é a luta a favor do território, direito à saúde, à educação diferenciada, valorização da cultura e respeito por suas tradições e modos

¹⁰ Disponível em: <<http://www.preservareresistir.org/campanha>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

de vida” (Entrevista com Laura Maria dos Santos, janeiro de 2017). Um fator contundente para que esse movimento ocorresse foi a especulação imobiliária, que cada vez mais cresce na região do Parque Nacional da Bocaina, onde essas comunidades vivem. “Preservar é Resistir, resistir é conservar, conservar é saber usar, saber usar é a arte das comunidades tradicionais”, diz a Campanha, com vistas à preservação territorial.

O Fórum parte do pressuposto de que a preservação dessa área será possível, principalmente, se indígenas, caiçaras e quilombolas permanecerem em seus locais de origem. Essa luta aproximou povos e comunidades de etnias diversas, em situações distintas, alguns ainda sem a demarcação de suas terras.

As comunidades caiçaras ainda não conseguiram obter a demarcação das suas terras. Eles compõem uma população não reconhecida como tradicional e de direitos pela União, entre outras distinções, mas têm como pontos em comum com outros povos tradicionais o fato de terem permanecido em suas terras e o empenho para que haja mais políticas públicas voltadas a essas comunidades tradicionais¹¹.

IMAGEM 4 – Lançamento da Campanha *Preservar é Resistir*, Paraty (RJ)



Fonte: BARROS, jun. 2014.

¹¹ Idem.

Com esta Campanha queremos mostrar a todos que nossa cultura se mantém viva e que nosso cotidiano é rico em saberes e fazeres, envolvendo pesca, agrofloresta, artesanato, turismo de base comunitária, festas, em harmonia com o ambiente. E que nossas comunidades têm muitas restrições de serviços essenciais como educação, saúde, lazer, oportunidades de renda, luz, e ainda sofrem restrições por manter suas práticas tradicionais, sendo muitas vezes criminalizados pelos órgãos ambientais (trecho retirado do convite para o evento de inauguração da campanha *Preservar é Resistir*, realizado em junho de 2014).

Nos encontros promovidos pelo Fórum são discutidos meios de agir em relação aos temas citados e às lutas políticas desses grupos, assim como o compartilhamento das ações que estão sendo feitas em algumas comunidades. Marcam-se mutirões para plantio de agrofloresta ou construção, para a revitalização de algum local, apresentam-se resultados de ações já realizadas, organizam-se cursos e seminários sobre os temas relevantes para as comunidades. Também participam dos encontros órgãos públicos, terceiro setor e pesquisadores. O financiamento do Fórum em sua maior parte é resultante de parcerias com o terceiro setor¹², com o qual são desenvolvidos projetos escritos por parceiros pertencentes a esse setor. A AMOQC é uma das associações com maior atividade nas ações promovidas pelo Fórum, que tem como coordenador Vagner do Nascimento, quilombola do Campinho e ex-presidente da Associação.

Desta forma, a atuação da AMOQC, nos movimentos sociais – que envolvem não apenas sua comunidade e etnia, mas também indígenas e caiçaras –, evidencia que há nesses líderes do Campinho

o olhar para os povos que estão nas origens de nossa conformação nacional, que desde a Colônia foram classificados como selvagens, incultos,

¹² “**Terceiro setor** é uma expressão criada para designar um campo da sociedade correspondente às ações sociais promovidas por instituições privadas de caráter não lucrativo, com atividades que envolvem a demanda pela reivindicação de determinadas causas ou ações de filantropia. Esse termo foi criado para diferenciar essas instituições da esfera governamental (o Primeiro Setor) e da esfera privada com fins lucrativos (o Segundo Setor ou mercado).” Ver em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/terceiro-setor.htm>> Acesso em: 25 jan. 2018. Entre as ONGs parceiras da comunidade do Campinho da Independência, está o IPEMA (Instituto de Permacultura e Ecovilas da Mata Atlântica).

tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados (ARROYO, 2011, p. 5).

O Campinho conseguiu ultrapassar essa abordagem colonizada. Ao desenvolver um olhar de dentro para fora, percebeu-se parte integrante dos povos que enxergam como coletiva a luta pelos seus direitos e, unidos, são mais fortes. Há, portanto, uma “experiência acumulada em formas de organizações em função de suas movimentações por direitos”, o que leva a crer que concentram requisitos para atuarem de maneira qualificada, devido a essa experiência acumulada em ações e movimentações a favor de suas frentes de luta que incluem território, educação e saúde, entre outras (CORDEIRO, 2017, p. 198).

Acrescente-se, a propósito, a reflexão de Arroyo:

Diante dessas formas tão radicais de constituir os coletivos populares na história de nossas sociedades, as políticas e a gestão dos espaços têm de repensar-se. Não continuar pensadas como políticas de inclusão, de superação de fardos, nem sequer de igualdade pela ascensão social. Nem se pensando políticas compensatórias de carências, nem distributivas de competências, nem inclusivas. Têm de ser equacionadas como políticas de reconhecimento de direito à pertença política a espaços (ARROYO, 2011, p. 9).

Reflexo do histórico de formação dos quilombolas é o discurso de líderes do Campinho como o de Ronaldo dos Santos, da AMOQC, que traz, de alguma forma, consonância com as palavras de Arroyo. Diz Ronaldo: “Conhecer a própria história é traumático. A consciência tem que aparecer, trabalhar em algum momento, não dá para ignorar. E a Lei 10.639 sugere recontar essa história”¹³ (trecho de depoimento, jul. 2017).

2.3 Formação Quilombola

¹³ “Lei Nº 10.639 – Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003).

Transmitir o *saber-fazer* a um jovem, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), é o que um mestre, tradicionalmente, realiza numa cultura oral. Mesmo tratando-se de uma realidade distante e de tempos distintos, pois os autores tratam sobre o surgimento da forma escolar no mundo moderno, as diferenças que eles estabelecem entre sociedades orais e sociedades escritas e entre as formas de transmissão do saber em cada caso fornecem pistas importantes para pensar determinadas diferenças presentes no Campinho, entre as formas de transmissão do saber na escola e na comunidade quilombola.

Segundo Vincent, Lahire e Thin, com a forma escolar passa a predominar uma forma de transmissão do saber que se diferencia da que predominava até então, com os mestres artesões. Surgem então os mestres escolares (professores), assim como um tipo de relação antes inexistente: a “relação pedagógica”. Com a escolarização, a criança passa a ter uma outra referência para sua formação: o professor. Para os autores, a “relação pedagógica” não é mais:

uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 15).

Em comunidades quilombolas como a do Campinho, há um tipo de transmissão do saber fora da escola que se assemelha ao que Vincent, Lahire e Thin atribuem às sociedades orais:

[...] em nenhum momento, o saber é separado das práticas sociais do grupo, mas se transmite na prática, no âmago da prática, numa participação, numa mimese e numa identificação, o que é feito (dizendo), o que existe e o que é dito (fazendo, agindo) é absolutamente indissociável (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 27).

[...] “aprender” se fazia “por ver-fazer e ouvir-dizer”: seja entre camponeses, artesãos ou nobres, aquele que aprendia – isto é, em primeiro lugar, a criança –, fazia a aquisição do saber ao participar das atividades de uma família (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 13).

Essas características mencionadas pelos autores, vinculadas às sociedades orais e à “antiga sociedade”, podem também ser encontradas nas comunidades que não tiveram acesso à educação formal, como foi o caso do Campinho, que por um longo período passou seu conhecimento e ensinou as crianças e jovens durante a rotina diária, “por ver-fazer e ouvir-dizer”, fosse na pesca, no artesanato, na casa de farinha ou nos outros espaços cotidianos. Nessa transmissão, nas comunidades quilombolas, também é importante destacar o papel dos griôs, mestres mais velhos que transmitem determinados saberes tradicionais.

No momento em que a escola começa a funcionar, formalmente a partir de 1980, outra forma de transmissão do saber passa a coexistir com a anterior. Antes disso, mesmo os mestres que ensinavam a ler e a escrever o faziam em suas casas, de maneira quase intuitiva. É o que fazia Seu Leandro, quilombola do Campinho, que ensinava a ler e a escrever informalmente às crianças da comunidade. Ele escrevia com carvão no chão, quando não estava trabalhando na roça, e todos ficavam em seu redor para aprender. O Seu Leandro foi para o exército e voltou à comunidade alfabetizado, o que o diferenciava, na época, dos demais moradores. Até hoje ele é uma referência na comunidade, pois ele foi para a cidade numa época em que poucos saíam para os centros urbanos. Quando voltou, passou a alfabetizar muitos que não tiveram oportunidade. Quando se fala na formação das gerações que se encontram na comunidade, é frequente a menção e o enaltecimento de pessoas como Seu Leandro.

Na maioria destas comunidades, a socialização dos conhecimentos, das tradições, do “ser quilombola”, se dá a partir da convivência e observação dos mais velhos, tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento. É um processo amplo de relações que inclui família, membros da comunidade, relações de trabalho, relações com o sagrado e as vivências, inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações (CASTILHO, 2008; SILVA, 2005; OLIVEIRA, 2009 apud FERREIRA, CASTILHO, 2014, p. 16).

Um exemplo da valorização dos griôs se dá na própria escola, em atividade de contação de histórias da comunidade, proposta pela professora do 3º ano do Ensino Fundamental I, pensada a partir das histórias de Seu Domingos. Griô do Campinho, ele é considerado uma figura importante para a memória dos moradores

do quilombo e, como tal, atrai o interesse não apenas de pesquisadores, mas também de visitantes nos roteiros de turismo étnico.

A preservação da história local e da cultura oral através dos griôs é parte do chamado, por Carvalho (2016), de “autaconcepção identitária no processo de se tornar quilombola”. A formação quilombola, portanto, pode ser considerada processual e *ressignificada* a cada conquista realizada pelos moradores do Campinho, como a envolvida na luta contínua pela demarcação do território e permanência no local, assim como pelas tradições culturais preservadas (CARVALHO, 2016).

Conforme menção anterior, o contexto de luta da Comunidade do Campinho da Independência foi se fortalecendo em diferentes momentos da sua história, com o apoio das Igrejas, de figuras políticas e do Movimento Negro a partir dos anos 1970. Já as lideranças atuais têm outro perfil das gerações anteriores, são comunitários que estudaram em escolas públicas tradicionais, dentro ou fora da comunidade em que vivem. Por fazerem parte dessa realidade de luta por suas terras e por acompanharem seus parentes na mobilização para que houvesse a garantia de seu território, apropriaram-se da linguagem voltada à realidade quilombola.

A AMOQC contribui para o fortalecimento identitário, relacionado não apenas ao processo de reconhecimento do território quilombola, mas ao reconhecimento dos próprios remanescentes desta terra como descendentes desta história (CARVALHO, 2016).

É paralelamente a esse processo formativo comunitário, político e cultural que a escola almejada pelos quilombolas, construída em mutirão em área cedida por um morador local e posteriormente municipalizada, vai também formando as crianças do Campinho. É uma Comunidade que não tem muros entre suas casas e o território de toda uma comunidade é dividido conforme as fragmentações familiares presentes, acordado entre os próprios moradores.

A Escola Municipal do Campinho faz parte das conquistas citadas por todos os moradores, que não precisam que suas crianças se desloquem até à cidade para estudar.

Para Carvalho (2016), essa percepção da educação que não corresponde à formação quilombola, com características próprias em seu processo educacional,

teve início quando as “lideranças locais começaram a entender que a escola precisava entrar no debate sobre suas principais lutas identitárias” (p. 143). Isso ocorreu mais especificamente, segundo a autora, quando a AMOQC promoveu o I Encontro da Cultura Negra em 1998 e solicitou o espaço da escola para o evento, assim como convidou seus educadores para o mesmo. A recusa dos responsáveis pela escola em ceder o espaço escolar para o Encontro, desencadeou um conflito que por anos permeou a escola e a comunidade que a abriga, não envolvendo apenas a apropriação do espaço escolar, mas sua metodologia e seu conteúdo.

Percebeu-se com o tempo, então, a distância entre a educação quilombola e a educação escolar. Sobre as diferenças entre elas, eis o que dizem Ferreira e Castilho (2014):

A Educação Quilombola é aquela ‘original’, marcada pela liberdade de ser de um povo. E aqui o conceito de “Educação” adquirirá um sentido mais amplo e complexo, uma vez que ela abriga sentidos subjetivos e marcantes para os indivíduos envolvidos na relação, (SANTANA, 2005, p. 121) contribuindo assim para a ampliação da cidadania de um povo [...]

Por outro lado, a Educação Escolar (como instituição, como sistema de ensino) no seu sentido histórico, no primeiro momento, se posta como negadora do ser quilombola, pois tende a se vincular a um processo negador da diferencialidade. Enquanto a Educação Quilombola procura a possibilidade de agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade, a Escola tradicional, historicamente, traz como possibilidade um saber alheio ao sujeito e muitas vezes distante do seu cotidiano (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 114).

O *saber alheio* à educação quilombola está relacionado ao ensino escolar que tem em sua finalidade saber ler, escrever e contar, frentes da cultura escrita que “dão valor e sentido à sociedade contemporânea” (CHARTIER A., 2004, p. 15; 25). Essa formação, característica da escola, é mantida no caso do Campinho por professores que, concursados, trazem seu conhecimento adquirido fora da comunidade rural. Na escola do Campinho, atualmente, nenhum professor é morador ou descendente da comunidade. E o principal material utilizado ainda é o livro didático.

Cordeiro (2017) destaca, nos depoimentos coletados de líderes comunitários quilombolas de diferentes lugares, ser o objetivo da escola local o direcionamento da formação voltada a uma realidade que não pensa na cidadania como foco principal,

tampouco em formar líderes comunitários. Distinto disso, a formação é voltada “para passar no concurso e passar na faculdade” (CORDEIRO, 2017, p. 196). Ou seja, objetivos da sociedade contemporânea voltados a um coletivo sem características individualizadas, tendo em comum apenas serem alunos de uma escola pública.

Para Laura Maria dos Santos, dá-se a educação quilombola por meio do respeito às tradições e à cultura regional:

Na educação quilombola tem que ser assim, você tem que respeitar. Capoeira tem um conhecimento que é milenar, aí você vai querer didatizar aquilo? Não pode, tem que ser exatamente daquele jeitinho que o mestre faz, então é aquela hora, você está ali também como aluno, deveria estar fazendo capoeira junto (Laura Maria dos Santos, trecho de entrevista, jan. 2017).

Em contraponto a essa concepção de educação e permanência da cultura, a professora local citou a dificuldade de trabalhar a capoeira na escola, a resistência dos alunos evangélicos e dos pais que hoje têm melhores condições financeiras e que, segundo ela, “não querem boneca de sabugo de milho, querem comprar a boneca, pois dizem ‘hoje eu tenho condição’” (Laura Maria dos Santos, trecho de entrevista, jul. 2017).

Constata-se que, embora as importantes definições elencadas na legislação nacional, a realidade concreta no “chão” das comunidades quilombolas ainda requer efetividade para que se possa realmente discutir a existência de um ensino democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, considerando as especificidades dentro de um país tão multicultural (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 11).

O caminho encontrado nessa comunidade, também aplicado em outras do entorno, foi a formação de toda a comunidade escolar, oferecida desde o início de 2017, nas Oficinas Pedagógicas realizadas na escola, financiadas pelo Município e ministradas por educadores universitários. A proposta é que, ao término desta formação, pensada para o final de 2018, tenha na escola a metodologia proposta pela legislação, pensada para a educação escolar quilombola, e que possam fazer um material tanto cartográfico quanto um Projeto Político Pedagógico próprio da escola.

Não há, portanto, como saber o resultado da ação que está sendo realizada atualmente. Sabemos, porém, que há nela um ganho: ser uma ação diferente de tantas outras, que distanciavam e geravam conflitos entre a escola e a comunidade. Mas há de se considerar a reflexão de Laura, quando cita a “didatização” da cultura quilombola como um obstáculo existente na educação escolar.

3 ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÃO COM OU SEM MUROS

Considerando que a Educação é um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, podemos assim dizer que a Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural.

Ferreira e Castilho, 2014, p. 3.

A compreensão sobre quais são as formas típicas de educação de uma comunidade tradicional, que leve em conta as características de sua cultura específica, é o passo inicial para tornar possível o entendimento da relação da comunidade com a escola.

A educação escolar destinada à comunidade do Campinho da Independência possui, segundo a população local, características que podem defini-la como Educação Diferenciada. Essa expressão, em amplo sentido, inclui a realidade vivida pelos quilombolas, o seu dia a dia, a sabedoria dos griôs, a comunicação com a cultura local no processo da aprendizagem. Poderíamos chamá-la, portanto, de uma “escola sem muros”, que dialoga com a comunidade em que está inserida. Sabendo que o domínio do território quilombola é uma conquista coletiva, adquirida pela comunidade tradicional. A divisão das terras até os dias atuais ocorre de forma oral, desta forma organizando-se os núcleos familiares.

Para maior compreensão do sentido dado à educação no âmbito escolar e na comunidade pretendemos, neste capítulo, apresentar um breve histórico da relação

da escola com a comunidade e o momento em que a Escola Municipal do Campinho se encontra nessa relação.

3.1 Educação quilombola: conquistas e conflitos

Essas três mulheres, elas fizeram, elas eram mulheres visionárias, então elas arrebataram todos os negros que estavam meio perdidos, meio que sem saber o que fazer, chamaram para perto de si e iniciou uma comunidade. Então essa é a maior importância que a gente tem das três mulheres, é que elas foram pessoas visionárias e que viram no abandono das terras a grande oportunidade delas viverem como elas acreditavam. Então elas criaram Terra de Pretos, Terra de Mulheres, antigamente se chamava assim, Terra de Pretos. Os troncos, lugar onde as pessoas.... Nós somos do mesmo tronco, eles falavam assim. Não falavam no termo quilombo, mas falavam em termos que eram similares.

O Campinho da Independência lutou muito por terra, isso aqui está dentro de uma região muito especulada, sempre foi, então, a nossa luta pela terra sempre foi constante. A não ser nos inícios que houve a decadência, que ninguém queria saber disso aqui, as três mulheres criaram a comunidade, colocaram as leis, as regras, e depois que elas se foram os herdeiros, ficaram dentro daquela tradição (Laura Maria dos Santos, em entrevista cedida em janeiro de 2017).

No início de nossa conversa, ao se apresentar, Laura Maria dos Santos conta a história do Campinho da Independência, pontua o olhar visionário das três mulheres, a força que tornou matriarcal a comunidade quilombola. Ela continua a fazer a sua apresentação: cita o território, motivo de luta constante e loco da cultura e memória da comunidade e, por fim, fala de Tio Leandro, quilombola e figura de incontestável importância, por ter sido o primeiro a ensinar a ler e a escrever na comunidade.

A educação sempre foi uma luta, naquela época já. Se barganhava a educação na época de eleição, era costume as pessoas prometerem um professor na época de eleição para ensinar a ler e escrever. Obviamente

era para as pessoas poder votar, esse deveria ser o grande interesse, porque não havia interesse em educar as pessoas. E as pessoas aproveitavam aquela oportunidade que tinham e tentavam sempre ter continuidade, só que não tinha continuidade. Era na casa das pessoas, alguém cedia ou alugava uma casa e era assim que as pessoas ensinavam. A gente tem o nosso grande mestre que foi o Tio Leandro. Valentim, ele vai te dizer quem é que ensinou ele a ler, Tio Leandro (Laura Maria dos Santos em entrevista cedida em janeiro de 2017).

De acordo com o depoimento prestado por ela, o professor, citado como *objeto de barganha* nas eleições, é visto pelos locais como figura de grande valia, e representa a luta empreendida no entorno pela educação. É distinto do mestre, quilombola, morador da comunidade, que, informalmente, utilizou espaços cedidos para alfabetizar muitos comunitários, apesar de ambos terem a mesma finalidade de ensinar a ler e escrever. A história de Leandro, associada ao início da alfabetização na comunidade, é contada com orgulho. A distinção de perspectiva que a líder comunitária faz entre a educação trazida pelo professor versus o conhecimento passado pelo mestre quilombola ocorre por abranger a importância de formalizar o ensino, atribuído em seu relato a uma frente de luta comunitária. Esta relação de aprender “por ver-fazer ou ouvir-dizer”, remete a Vincent, Lahire e Thin (2001) em suas análises sobre a transmissão de conhecimento nas culturas orais onde as crianças aprendem com os adultos em geral porque “são colocados no fluxo do fazer e do dizer” (p. 23). Além disso, nas comunidades tradicionais, os mais velhos transmitem um saber ancestral para os mais jovens através das histórias que contam, como é o caso dos griôs nas comunidades quilombolas. Esses mestres tradicionais serão de certo modo substituídos pelos “mestres de escola” conforme se desenvolve o processo de escolarização.

O que caracteriza a educação escolar de qualidade, segundo os líderes quilombolas, é a valorização da cultura local, construída no decorrer de sua história em seu território. Entender o processo de formação vinculado à educação informal e, paralelamente, à formação política, é relevante para que possamos dissertar sobre a relação da escola municipal de hoje no Campinho com a educação não escolar praticada na comunidade, principalmente a partir da chegada de Laura Maria dos Santos, que trouxe com ela a bagagem da cidade, onde já desenvolvia com as crianças da periferia um trabalho social voltado à educação. Sua entrada na Associação de Moradores (AMOQC) e, posteriormente, sua participação na criação

do Fórum de Comunidades Tradicionais foram ações significativas para que a educação diferenciada se tornasse uma das frentes de luta. Um dos resultados dessa luta foi a formação realizada na escola na atualidade. Proposta em módulos, essa formação pretende introduzir a Educação Quilombola na escola, através de Oficinas Pedagógicas ministradas por professores universitários da UFF (Instituto de Educação de Angra dos Reis) e convidados da PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

A cultura educa, e a educação sistematiza o conhecimento, a educação escolar sistematiza o conhecimento que a criança leva. A criança pode aprender a ler e escrever falando sobre o rio Carapitanga. Qual o problema? Isso é o quê? Ela está levando a cultura dela para dentro da escola, aí a escola ensina ela a ler e escrever aquilo que ela já sabe. Ela tem uma leitura de mundo¹⁴ (Laura Maria dos Santos, em entrevista realizada em janeiro de 2107).

Pretende-se chegar dessa forma a “um modelo de educação quilombola que contemple as demandas da comunidade” (CORDEIRO, 2017, p. 193). E, para complementar o raciocínio de Laura, moradora do Campinho, temos a fala de uma liderança do quilombo de São Pedro (SP), que, na tese de Cordeiro, relata o que espera da educação escolar para seus filhos:

(que) nossos filhos contem a própria história por meio da visão de seu avô, bisavô, do tataravô, a visão deles de mundo, da nossa visão de mundo como o próprio sujeito da história. Sujeito que tem conhecimento, que tem história e toda uma tradição que tem de ser valorizada. E essa tradição foi essencial para a construção da cidade e do Brasil. Essa valorização é um agente de transformação para nossas crianças. Uma criança bem-educada, que conta sua própria história, vai acarretar índices elevados na escola e, conseqüentemente, um município melhor e uma sociedade mais justa (FRANÇA, L. Informação verbal, em CORDEIRO, 2017, p. 194).

¹⁴ Leitura de mundo é um conceito utilizado por Paulo Freire, em seu livro *A Importância do Ato de Ler*, de 1988. O autor realiza uma interlocução entre leitura da palavra e “leitura” de mundo. Ao contar sobre sua chegada já alfabetizado na primeira escola, ele diz sobre sua professora: “Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” de mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 1988, p. 15).

São depoimentos complementares a reconhecer que a educação quilombola formará o sujeito como parte de sua própria história, cidadão consciente de sua tradição, que valoriza o território e reconhece nele a sua cultura. Ambos os depoimentos trazem a concepção de uma educação escolar que contemple a história da comunidade, sua tradição, sua cultura, que considere *a formação para além dos muros da escola* (grifo meu), tendo em conta a escola como parte contínua da comunidade, além de ser, naturalmente, local de aprendizagem.

O histórico educacional do Campinho, relacionado com a criação da escola, tem seu início nos anos de 1980, em uma área cedida ao município por um morador, Seu Domingos. Situava-se ao lado da Igreja, onde depois surgiria o polo que envolve os prédios mais importantes da comunidade: posto de saúde, igreja, escola, casa de cultura e sede da Associação de Moradores. Após a construção, realizada em mutirões pelos moradores, a escola, em meados dos anos de 1990, tornou-se municipal. Isso, na ocasião, foi considerado uma conquista pelos moradores, pois eles almejavam alfabetizar seus filhos sem tirá-los da comunidade e dar a eles a oportunidade que muitos não tiveram até então, aprender a ler e a escrever.

Municipalizada, a escola foi se distanciando do quilombo. A educação na comunidade começou a ser efetivada paralelamente à educação escolar, através de projetos. “Em 2003, quando os quilombos se tornaram prioridade no Plano de Gestão do Governo Federal, novas políticas públicas foram implementadas visando a realização de programas e projetos que contemplassem essas comunidades” (CARVALHO, 2016). O Ponto de Cultura ¹⁵ *Manoel Martins Campinho da Independência* foi importante, segundo relato dos moradores, principalmente dos ligados à AMOQC. A partir da sua criação, em 2005, a comunidade começou a se mobilizar oficialmente pela educação diferenciada quilombola. A coordenação do Ponto de Cultura do Campinho foi gerida por Laura Maria dos Santos, que, como já relatado, voltou à comunidade com uma experiência de educação voltada às

¹⁵ “Ponto de Cultura é uma entidade cultural ou coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura. É fundamental que o Estado promova uma agenda de diálogos e de participação. Neste sentido, os Pontos de Cultura são uma base social capilarizada e com poder de penetração nas comunidades e nos territórios, em especial nos segmentos sociais mais vulneráveis. Trata-se de uma política cultural que, ao ganhar escala e articulação com programas sociais do governo e de outros ministérios, pode partir da Cultura para fazer a disputa simbólica e econômica na base da sociedade” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2015).

comunidades urbanas trazida da cidade do Rio de Janeiro. Laura juntou-se a alguns membros do Campinho para administrar a AMOQC. “Eu sou educadora, sempre fui, eu sempre fui isso na minha vida”, afirma Laura. “Cheguei aqui e migrei para o que eu gosto de fazer, então fui procurar as crianças” (entrevista, janeiro de 2017). Ela formou-se em 2016, em uma universidade à distância no curso de Pedagogia, depois de inúmeras interrupções em sua formação acadêmica. Foi uma realização de grande importância, de acordo com ela.

Ao chegar à comunidade, ela relata que se preocupava com as crianças nos períodos em que não estavam na escola. Foi então que se criaram os primeiros contornos do que ela chama de educação “informal”.

Eu não me preocupava com criança que estava na escola, eu me preocupava com criança da comunidade. Está na comunidade, é quilombola, é criança, tem que receber educação. Então a minha educação sempre foi informal, atividade cultural, envolver a criança com a cultura, por isso jongo. A gente criou o Ponto de Cultura, e aí o Ponto de Cultura nos norteou, disse pra nós por onde a gente poderia ir, isso é muito importante. O Ponto de Cultura foi muito importante, muito. A comunidade é uma antes do Ponto e depois do Ponto ela é outra (Laura Maria dos Santos, em entrevista cedida em janeiro de 2017).

Voltadas ao resgate da cultura negra, as oficinas fortaleceram a identidade da comunidade quilombola, na qual foi iniciado um trabalho de educação diferenciada local. “Foi também a partir do Ponto de Cultura e de suas atividades promovidas que as crianças e os jovens da comunidade começaram a desenvolver sua autoestima e a ter liberdade e prazer de se expressar artisticamente” (CARVALHO, 2016).

Em 2007, quando o projeto do Governo Federal parou de ser financiado, a AMOQC começou a escrever editais para dar continuidade ao Ponto de Cultura e aprovou, via edital do Unibanco, no valor de R\$ 70 mil, o projeto *Educando com Arte*, pensado para ocorrer dentro da escola Municipal do Campinho no contraturno. Segundo Laura, foi nesse momento que aconteceu a reaproximação dos líderes comunitários com a escola. Percebeu-se a necessidade de “ajudar” a escola. Introduziu-se no projeto, após esse olhar, o reforço escolar e contratou-se uma psicóloga para atender os alunos, principalmente aqueles da própria comunidade. O

Projeto durou até 2010 e desencadeou diversas discussões e questionamentos na conduta escolar referente à direção da escola e às aulas dos professores.

É importante ressaltar que o projeto *Educando com Arte* nasce em um momento onde a relação da escola com a comunidade e/ou vice-versa já havia sido estremecida, por conta dos embates travados desde a realização do I Encontro da Cultura Negra. Nesse sentido, as divergências anteriores se davam pelo “empréstimo” do espaço físico, nesse momento se apresentam pela reivindicação do “direito” à própria escola” (CARVALHO, 2016, p. 172).

Conforme já citado, foi no I Encontro da Cultura Negra, ocorrido em 1998, mesmo ano de posse da diretoria da AMOQC, que a comunidade pediu o espaço da escola para hospedar visitantes que fariam parte do evento, e a escola não contribuiu alegando grande demanda de trabalho. A partir daí, o distanciamento da escola com a comunidade e principalmente com a Associação de Moradores aprofundou-se.

É possível chamar de reapropriação da escola, construída em mutirão, em área cedida por um morador, o momento em que a comunidade reivindica a sua entrada nela, demanda o espaço para o uso de um evento cultural feito por e para a comunidade e, posteriormente, aproxima-se e toma conhecimento do currículo escolar, propondo então modificações.

Após o Encontro, a Associação de Moradores vislumbrou a retomada dos direitos sobre a escola, um vagaroso processo que se estende até os dias atuais.

Os Encontros da Cultura Negra, ocorridos para comemorar a data de 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, são marcos culturais relevantes para que haja o “resgate cultural” no Campinho. Essas festas são realizadas anualmente no restaurante da comunidade, ao lado de um palco montado em frente a ele, com barracas de artesanatos, tanto quilombola quanto indígena. Durante as festas, há apresentações como: tambor de crioula, samba de roda, capoeira, maracatu, samba com feijoada (comida típica) e expressões ligadas a movimentos culturais locais. Entre as apresentações é aberto espaço para manifestações parceiras, indígenas e caiçaras. É também nesses encontros que há momentos de manifestações do Fórum de Comunidade Tradicional, rodas de conversas com temas como território, agroecologia, educação diferenciada, entre outros. A festa atrai tanto pessoas da

região como turistas e movimenta a comunidade, fortalecendo-a financeiramente e mantendo-a conhecida pelo turismo de base comunitária ¹⁶, frente forte na comunidade. Entre uma atração e outra há sempre falas sobre a história do Campinho, as principais ações do Fórum de Comunidades Tradicionais ou alguma campanha apoiada ou gerida pelo Campinho. No Encontro realizado em 2016, as pausas eram preenchidas por discursos. Ao final de cada um, a palavra de ordem era: “A cada companheiro tombado não um minuto de silêncio, mas uma vida de luta!”. A frase, repetida e coletivamente proferida com a mão fechada e os braços levantados, serve para avivar a memória dos quilombolas não apenas a respeito da antiguidade do seu território, mas sobre a luta pela terra e a formação política dos comunitários. Nos discursos, os quilombolas enumeram as conquistas resultantes do seu trabalho: a educação diferenciada, o turismo de base comunitária, a agroecologia e o saneamento básico. São, de acordo com eles, o suporte da luta contra as ameaças a essas etnias, para tornar possível a sobrevivência das comunidades tradicionais.

IMAGEM 5 – Cartaz do XVI Encontro da Cultura Negra ocorrido em 2014

¹⁶ Turismo de base comunitária é “a promoção do turismo envolvendo, direta e indiretamente, todas as comunidades que residem ou estão muito perto de áreas de conservação (ex.: parques nacionais). Muitas organizações têm trabalhado duro para isso. Durante esses anos, centenas de iniciativas têm sido realizadas na América Latina, muitas das quais são encontradas em todos os biomas brasileiros” (MIELKE; PEGAS, 2013, p. 2).



Fonte: Paraty Online – POL, 2014.

Relatar a tradição dos anuais Encontros da Cultura Negra nos faz compreender a educação esperada por essa população e o papel da escola nesse processo de formação. Nessa perspectiva, Arruti (2017) nos leva a perceber a importância da escola *sem muros*, trazida pelo autor como “as terras de uso comum”, característica definidora para “um novo formato de escola” em que a educação dialoga com a cultura quilombola e todo seu processo histórico, envolvendo a luta pelo território e a memória de uma população, fatores que resultam em um processo de formação identitária (grifo meu).

diante da recomendação de se privilegiar o vínculo entre terra, território e escola, é necessário observar que as comunidades quilombolas têm como uma de suas características definidoras justamente as terras de uso comum, o que leva a imaginar a pertinência de um novo formato de escola para essas populações: o uso comum, a memória da escravidão, o racismo institucional a que foram historicamente submetidas e a identidade de negros. Isso acaba ampliando o quadro de questões que deveriam ser contempladas por uma escola do campo dirigida para comunidades quilombolas (ARRUTI, 2017, p. 118-119).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, homologadas pelo Ministério da Educação em 2012, são uma conquista para essa população, por fazerem parte das políticas públicas voltadas aos agrupamentos étnicos e culturais e por serem uma legislação específica para educação quilombola:

O ensino ministrado, nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção de trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país; da territorialidade (BRASIL, 2012).

Isso atende as demandas trazidas pela comunidade quilombola, aproximando a escola da cultura e da tradição locais. Mais ainda, torna acentuado o que caracterizo aqui como uma escola quilombola *sem muros*, sugerida por Arruti (2017) como uma escola que dialoga com o território e equilibra os saberes trazidos pela comunidade e os oferecidos pelo currículo formal.

A educação escolar pública realizada em territórios de quilombos necessita de reconfiguração para que consiga alcançar a meta de ser uma instituição que garanta a produção de identidades em diálogo com aqueles territórios, com a história de resistência das populações para viverem naquelas terras e os saberes, a tradição e a ancestralidade daquelas comunidades. Para isso, será necessária uma educação escolar que realize a equidade entre os saberes aprendidos na comunidade e os saberes oferecidos nos chamados conteúdos curriculares formais (ARRUTI, 2017, p. 118-119).

Voltemos ao Ponto de Cultura. Considerado por Laura como “norteador” de uma trajetória da educação informal proposta na comunidade, ele teve sua continuidade com a implantação do projeto *Educando com Arte*, desenvolvido pela AMOQC e proposto para ocorrer na escola. Após a inauguração do Ponto de Cultura, começou-se a pensar em como trazer a Educação Quilombola para/com a escola. Para tanto, sabendo das diferenças entre as comunidades parceiras,

principalmente as do Fórum – algumas quilombolas, outras indígenas e ainda as caiçaras –, Laura escreveu em 2010 um projeto para concorrer ao prêmio *Tuxaua*¹⁷. O foco era a educação, por perceber a insatisfação de comunitários em relação à educação oferecida em comunidades tradicionais para crianças e jovens.

A minha ideia era conhecer a realidade das comunidades, respeitando o tempo de cada uma, a luta de cada uma. E a gente fazer rodas para entender o que é cada comunidade, o que convergia e o que divergia, o que era diferente. Então a gente fez três rodas, em três diferentes comunidades tradicionais.” (Laura Maria dos Santos, em entrevista realizada em janeiro de 2017).

Foi a partir desses encontros que, desde 2016, Laura vem participando da formação proposta por Domingos Barros Nobre¹⁸, “pedagogo, professor renomado da UFF (Universidade Federal Fluminense), que trabalha com a questão indígena há muitos anos. Ele deu a sua vida por essa causa indígena e agora está com os caiçaras, e vai nos preparar para a questão quilombola. Ele que está dando essas coordenadas” (Entrevista cedida em janeiro de 2017).

No ano de 2017 tiveram início as Oficinas Pedagógicas propostas pela equipe de Domingos. Segundo a coordenadora pedagógica, a proposta prevê três anos de formação. No primeiro haverá a sensibilização da comunidade; no segundo, o trabalho com o currículo escolar, e o terceiro estaria ainda em discussão. Os encontros ocorrerão mensalmente e o projeto político-pedagógico, segundo Laura, será construído durante o desenvolvimento das Oficinas.

3.2 Oficina Pedagógica III – História e Cultura Afro-Brasileira

¹⁷ Edital do Prêmio Tuxaua-2010 (edital concorrido e apoiado pelo Programa Cultura Viva-Minc), pensado a partir de demandas apresentadas pelos movimentos sociais e possibilitando, assim, o fortalecimento das ações e os encontros dos povos tradicionais na luta por uma educação condizente com sua cultura e especificidades (CARVALHO, 2016, p. 198).

¹⁸ “Domingos Barros Nobre. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-1987); especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005); Pós-Doutorado no IEL – UNICAMP, com pesquisa sobre educação e cultura indígena. (Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 5 jan. 2018).

Diante desse histórico de desafios, conflitos e conquistas, considero pertinente dissertar sobre a Oficina Pedagógica III – História e Cultura Afro-Brasileira, ocorrida em julho de 2017, na Escola Municipal do Campinho, ministrada por dois professores doutores da Universidade Federal Fluminense e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Fui convidada a participar por Laura Maria dos Santos e pela coordenadora pedagógica. Participei do terceiro módulo, após o qual houve outros quatro, realizados mensalmente, em 18 ago., 29 set., 27 out. e 24 nov. de 2017, sempre às sextas-feiras, dias letivos dos quais os alunos eram dispensados. A duração de cada oficina foi de um dia, das 9h às 17h, com pausa de uma hora para o almoço, feito no refeitório da escola. A proposta prevê a realização da Oficina por mais dois anos. Pretende-se oferecer a formação em Educação Diferenciada para que o corpo docente e a comunidade escolar da Escola do Campinho da Independência possam de fato solidificar uma *escola sem muros*, que dialogue com a comunidade e onde esta tenha uma efetiva participação na formação escolar, garantindo o "direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas, rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais" (BRASIL, 2012, p. 5).

Do módulo em que estive presente participaram professores da Escola Municipal do Campinho, professores da Escola Municipal da comunidade quilombola da Fazenda, situada em Ubatuba (SP), os dois professores doutores já mencionados, responsáveis por ministrar a oficina, um professor de geografia e uma estagiária da UFF, membros da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC), uma convidada, educadora ativista do movimento negro e moradora de Paraty, dois griôs (um do Campinho, outro de Cabral), membros da Secretaria Municipal de Educação de Paraty e mães de alunos da escola do Campinho. Os professores da Escola do quilombo da Fazenda foram embora no meio da tarde; precisavam trabalhar, já que a Secretaria Municipal de Educação de Ubatuba (SP) não os dispensara para que pudessem participar do evento. A Secretaria também não deu apoio financeiro, o que foi relatado e discutido logo de início, uma vez que, na opinião dos participantes, com o apoio do poder público teria sido possível a criação de uma parceria. Segundo lembraram os participantes, caso houvesse esse entendimento, os professores que atuam em área quilombola teriam

sido dispensados do dia letivo e, ainda mais importante, participado daquele trabalho de formação.

Apresentado como uma pessoa importante para a história dos quilombos da região, Domingos, 77 anos, griô da comunidade quilombola do Cabral (RJ), contou em sua apresentação que, quando frequentava a escola, seu irmão João, “muito levado”, ficou de castigo, ajoelhado no milho. Algum tempo depois, ao voltar ao ambiente onde o havia deixado, a professora teve uma surpresa: ele havia comido todo o milho. Após rememorar esse fato, o griô fez o seguinte comentário a título de “moral da história”: “Do jeito que estava na escola, saía, não aprendia nada” (relato oral, julho de 2017).

O depoimento do griô e sua presença no encontro, abrindo o módulo, denota a importância dada à educação diferenciada e à proposta de ocorrer a formação, conquista enaltecida por todos os presentes nos depoimentos prestados no decorrer do dia e também no registro feito ao final do dia em uma última atividade. Ao término, sugeriu-se a construção de uma linha do tempo das propostas relacionadas à escola, a começar pela “implementação do currículo diferenciado”, registrada como marco final do evento.

Após a exposição de todos e a atualização dos contatos para o grupo no *whatsapp*, meio utilizado para a comunicação da equipe de formação, os responsáveis por ministrar o módulo apresentaram o professor de geografia presente, que no segundo semestre de 2017 viria a desenvolver nos encontros mensais a cartografia social¹⁹ do território, um material pedagógico e social para utilização da população, tanto na formação das crianças e jovens como para o fortalecimento da organização da comunidade. Esse material será utilizado como suporte referencial de apoio às questões políticas e sociais de seu território.

Todos os mapas são uma abstração do mundo, elaborada sempre a partir de algum ponto de vista [...] Assim sendo, se, por um lado, tornam-se claras as implicações políticas dos mapas, podemos falar, por outro lado, da

¹⁹ "Para Herlihy e Knapp (2003), o mapeamento participativo é aquele que reconhece o conhecimento espacial e ambiental de populações locais e os insere em modelos mais convencionais de conhecimento. Suas raízes metodológicas estariam ligadas ao que as agências promotoras do 'desenvolvimento' chamaram de 'observação participativa' e 'metodologias de pesquisa colaborativa'" (ACSELRAD, 2008, p. 15).

emergência de políticas cartográficas, em que os mapeamentos são eles próprios objeto da ação política (ACSELRAD, 2008, p. 13-14).

Assim, podemos concordar com Cordeiro (2017), que faz menção à concepção dos quilombolas sobre as escolas. Diz ele que: “são vistas como um lugar em que também projetam o que querem para seu futuro, como uma forma de entenderem quais dispositivos estão em jogo para conhecer a sua história e manter-se mobilizadas(os) quanto às demandas por direitos e à busca de caminhos para realizá-los” (idem, p. 103). O material cartográfico intensifica esse movimento de reforço e mobilização em busca de direitos e utilização da escola como meio de fortalecimento dos mesmos.

A proposta apresentada para o dia da Oficina, intitulada Oficina Pedagógica III – História e Cultura Afro-Brasileira, foi a de discutir os sentidos da história e da cultura afro-brasileira, refletir sobre a maneira como essa cultura e essa história tem ressonância em nossas vidas e sobre as possibilidades e o agenciamento da cultura e da história afro-brasileira na escola (relato oral do mediador do encontro, julho de 2017). A pergunta geradora foi: “O que é história e cultura afro-brasileira?”.

Domingos, grão do Cabral, relatou que existe um caderno, feito durante muitos anos na escola de sua comunidade, onde ele e seus amigos escreviam as memórias. Objeto de longa discussão, o “material antropológico”, conforme classificado no encontro, foi considerado bastante significativo e simples de se fazer. Domingos relatou que era um material para ele “ensinar” as crianças e não deram valor: “as crianças de hoje não gostam de idosos”.

Laura, quilombola e líder da AMOQC, replicou dizendo que as crianças “naturalmente gostam de estar com os mais velhos, a televisão é que tira isso”. E concluiu: “Quem é Zumbi? Um fantasma. Se tiver um projeto de fortalecimento, isso vai acontecer”. A roda de conversa trouxe alguns pontos relevantes a serem elencados aqui, principalmente relacionados ao currículo e material didático:

- (1) Um caderno como o de Domingos é um material que traz um conhecimento antropológico;

(2) A história é algo a ser construído e precisa fazer sentido ao aluno, levando-se em consideração a existência de mais de 5 mil comunidades quilombolas;

(3) Esse caderno é mais válido como material escolar que a cartilha.

Arruti (2017) afirma que “a educação escolar quilombola não é nem uma realidade da qual possamos propor um retrato preciso, nem uma proposta pedagógica específica ou uma política pública definida” (p. 109). Diante disso, a construção de materiais, o processo de formação proposto em módulos, as discussões trazidas em roda pelos participantes e o processo de sensibilização proposto para o ano de 2017 ratificam a afirmação do autor, por tratarem-se de processos em construção participativa, envolvendo a comunidade escolar.

Ainda relacionada à questão didática, os presentes trouxeram ao debate o tema da qualidade do material didático utilizado nas escolas, com imagens de “negros acorrentados”, em abordagens que não representam a realidade quilombola. Foi citada por um dos presentes, ex-professor da escola e líder da AMOQC, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Segundo o líder, ela “sugere recontar a história”.

Foi levantada, por uma das professoras da Escola Municipal do Campinho, a questão de como isso deve ser trabalhado, “de que forma trabalhar esse trauma”, já que, segundo ela, pode ser angustiante para uma criança pequena, negra, lidar com a história afro-brasileira e com a escravidão. Foram elencados diversos tópicos em relação a isso:

(1) Não existe tempo para a criança estar preparada para um tema como esse;

(2) Não foi só uma história de derrota, houve o trauma, mas houve a resistência;

(3) É a metodologia empregada que faz a diferença.

Arruti (2011) chama de “mancha na nossa autoimagem” o tratamento dado aos povos de nossas origens. Ainda segundo o autor:

Uma das visões persistente é tratar esses coletivos como um fardo histórico, uma mancha na nossa autoimagem e na imagem entre as nações. Carregamos como um peso os povos que estão nas origens de nossa conformação nacional, que desde a Colônia foram classificados como selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados (ARRUTI, 2011, p. 87).

O acesso à escola, nesse sentido, é uma conquista legítima, pois “sua permanência nela tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos” (...) não ser reconhecido digno desses lugares de legítimos reconhecimentos. Significa reforçar sua condição histórica de não reconhecimento” (ARRUTI, 2011, p. 91).

Na parte da tarde, após a projeção do filme *Na Rota dos Orixás*²⁰, foi proposto aos presentes que expusessem sua opinião sobre o que viram. Comentou-se na roda de conversa que não “conhecemos a nossa pátria-avó”, essa falta de conhecimento que, segundo uma líder comunitária presente, gera distância e coloca a cultura negra no “campo da marginalidade”. Desta forma, somos “muito carentes dessa história” para tornar possível “colocar nossa cultura em um lugar de nobreza”. Podemos reafirmar, portanto, que a dificuldade apresentada pelos docentes na formação, em utilizar uma metodologia que aborde a história afro-brasileira, indica sinais desse olhar histórico citado por Arruti (2011), de uma população vista sem qualificações, pessoas que lutam para ser reconhecidas como cidadãs participativas, formadoras da história brasileira, em que “suas lutas por cidadania não são por ilustração ou consciência, mas pelo que é mais radical na cidadania: serem membros, pertencentes ao território, aos espaços da comunidade social, política, econômica e cultural” (ARRUTI, 2011, p. 91).

²⁰ Segundo o material divulgado pela TV Escola, o documentário trata: “da riqueza cultural africana, sobretudo, sua religiosidade. Exibe rituais e trajes típicos. Os africanos trouxeram para o Brasil os mestres da agricultura tropical e da criação de gado extensiva. Ele cita a religião dos orixás, muito ligada à noção de família.” (TV ESCOLA, 1998).

É também essa abordagem excludente utilizada na escola que causa, segundo uma líder comunitária, a evasão escolar, principalmente dos alunos quilombolas, que, segundo ela, dizem já ter repetido tantas vezes que não veem motivo para continuar. Ou das crianças e jovens locais que, após o 5º ano do Ensino Fundamental, vão para a cidade estudar e desistem, por sentirem-se diferentes. Elas relatam, por exemplo, que por falta de uniforme adequado, não podem entrar na escola da cidade. A proposta da assessora da Secretaria de Educação de Paraty, presente ao encontro, é que a escola do Campinho vá até o 6º ano, por ser “um embate o aluno chegar na escola grande”. O preconceito sofrido por alunos negros e quilombolas é outro fato associado à discussão dos alunos que desistem ou não se adequam ao meio escolar.

Uma mãe presente na Oficina disse que pela primeira vez sua filha chegou em casa e falou sobre Zumbi dos Palmares e “disse que não se trata de religião”, referindo-se às religiões de origem africana. A professora da Escola do Campinho afirmou que os pais não estão preparados para falar de religião e que mesmo em casos em que a abordagem da escola é histórica, como no citado pela mãe, “tem a questão da obediência. Quem devo obedecer, o pai ou o professor?”. Vincent, Lahire e Thin (2001) chamam de “ordem pública” o empreendimento de colocar as crianças nas escolas, “obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição” (p. 14), não reduzindo essa submissão ao ato de dominação, mas ao de obedecer determinadas regras, impostas pelos “novos mestres” ou professores. Isso no período em que a escola moderna se constitui, mas vale também para pensar a escola hoje.

A professora remete à ideia de obediência o fato de falar ou fazer algo oferecido e trazido em aula pelos professores e que pode não ser acatado pelos alunos, como a capoeira que alguns alunos não fazem, pois os pais não deixam. Não cita como meios de uma abordagem que não a obediência, a sensibilização, a abordagem pedagógica, a aproximação com os pais, convidando-os a participarem da Oficina Pedagógica. Esse processo de sensibilização dos pais foi realizado na Oficina Pedagógica em que estive presente, pelos líderes comunitários.

Segundo Carvalho (2016), há um aumento significativo de “fiéis pertencentes às Igrejas Evangélicas e com isso uma influência muito forte da Igreja sobre estes, ainda mais ao que se refere às questões culturais” (CARVALHO, 2016, p. 166).

Um ex-professor da escola e liderança da AMOQC, em resposta à dúvida da professora em relação a quem os alunos devem obedecer, aos pais ou ao professor, falou que “a cultura de maneira geral é uma política pública, precisamos sensibilizar a todos, ninguém 'tem que nada'”, assim dando a entender que ninguém precisa obedecer, em referência à fala da professora.

As Igrejas, especialmente as Neopentecostais, enquanto instituição pensada dentro de uma lógica e postura repressora, sempre combateram as práticas que fazem alusão à cultura afro; ocorre que, por conta de uma ausência de formação política, as interferências das Igrejas eram prontamente acatadas, logo, não havia existência de embates mais acirrados “[...] Era tudo nivelado”. A partir do momento em que a comunidade passa por esse processo de formação, ou seja, que percebe a assimetria existente nessa relação (Igrejas e comunidades), reconhece os processos de dominação, marginalização, opressão e silenciamento a que suas culturas são/estão sujeitas histórica e socialmente (CARVALHO, 2016, p. 167).

Desta forma, a sensibilização e a formação, levando à escola o jongo, a capoeira e os componentes da cultura quilombola, são elementos de resistência cultural (CARVALHO, 2016).

Um novo tópico trazido à roda de conversa foi a relação dos alunos locais com os que vêm de outras comunidades rurais. O preconceito existente em sala de aula, pauta também trazida devido ao filme apresentado, acarreta uma relação dificultosa para os alunos quilombolas. A escola local atende educandos diversos, todos de área rural, em sua maioria não quilombolas (os alunos da comunidade do Campinho somam 20% do total). Uma das professoras da escola local disse não ter visto nunca uma situação em que presenciasse o racismo dentro da escola. A maior parte dos presentes não concordou e disse já ter recebido queixas de alunos, relacionadas ao preconceito racial.

Em um outro momento, a mesma professora disse-me ter uma preocupação grande: “Não levar o problema para a criança. Se você trabalhar a escravidão, se não tinha um problema, agora tem. Como trabalhar com isso?” (informação verbal, julho de 2017).

A formação identitária da criança negra do Campinho conta com as seguintes referências: parentais, das crianças que estudam na escola e vêm de fora da comunidade e as dos professores, “que vêm diariamente do polo urbano”. Segundo

Gusmão (1995), “através das relações com essas personagens, a criança identifica e avalia contraditoriamente a sua cor” (p. 180). Indo ao encontro da ideia da autora, podemos dizer que tal avaliação contraditória ocorre justamente por essas referências (professores, no caso das Oficinas aqui citadas) relatarem não saber como trabalhá-la em sala de aula.

Ao final da oficina foi proposto que os presentes se dividissem em grupos para que desenvolvessem três linhas do tempo (atividade não finalizada devido à falta de tempo):

- (1) Cultura afro-brasileira;
- (2) História do Campinho;
- (3) História da escola do Campinho.

Os itens levantados no grupo direcionado à escola foram todos ligados às conquistas feitas pela comunidade. É possível que isso tenha acontecido devido ao esvaziamento que foi ocorrendo durante o dia, quando ao final apenas pessoas ligadas à AMOQC e uma mãe estavam presentes.

No desfecho, o encontro foi avaliado como positivo. Observou-se, porém, que a gradual diminuição do número de participantes verificada no transcorrer do encontro é um problema a ser resolvido e compreendido pelos responsáveis para que não mais aconteça das próximas vezes.

Os encontros ocorridos, os temas trabalhados e a formação proposta são considerados uma conquista pelo grupo, por levar a comunidade para dentro da escola, para que ela possa pensar junto à gestão educativa o que se faz na escola e assim mudar a perspectiva predominante no sistema educacional, no qual tende-se a ignorar as suas características culturais.

As políticas generalistas, abstratas, vêm fracassando porque ignoram que estão chegando os filhos dos coletivos diferentes, conformados e alocados em nossa história como inexistentes. Na medida em que se afirmam presentes, existentes, sujeitos de saberes e de culturas, de história e de memória, de identidades e de valores, as políticas são forçadas a fortalecer essa presença, esse reconhecimento. Deixar de ser políticas

compensatórias, distributivas, inclusivas para serem políticas afirmativas (ARROYO, 2011, p. 92).

A formação em Educação Diferenciada vai ao encontro da citação do autor, por ser uma ação “afirmativa”, que reconhece a comunidade quilombola como sujeito de ação.

3.3 A Escola Municipal do Campinho da Independência

Ao entrar pela primeira vez na Escola Municipal do Campinho, fui recebida por uma professora que me encaminhou à responsável, conforme meu pedido. A gestão administrativa é feita pela inspetora de alunos, que recebe no salário mensal um valor adicional para atender aos pais e a outras demandas diárias, chamada pelos professores de diretora escolar. Foi ela que me recebeu numa sala utilizada pela escola para finalidades diversas: biblioteca, sala de professores e aulas de reforço. Há no espaço três computadores, mas não há internet. Os livros da biblioteca são em sua maioria didáticos e há brinquedos educativos mais voltados à alfabetização.

Hoje, as aulas de reforço são ministradas pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), responsável pela matemática; pela Organização Não Governamental Compasso²¹, que realiza um trabalho voltado à afetividade (no Campinho, a ONG atua na formação do corpo docente e deixa o material de apoio para a escola); e, por fim, pelo Programa Mais Educação²², que faz o reforço de português e

²¹ O *Programa Compasso Socioemocional* visa aumentar o sucesso acadêmico e social dos alunos e diminuir problemas de comportamento por meio do ensino de habilidades socioemocionais aliadas às habilidades de autorregulação (PROGRAMA COMPASSO).

²² O *Programa Novo Mais Educação*, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, e do desenvolvimento de atividades nos campos de Artes, Cultura, Esporte e Lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016).

matemática, e que também, por escolha do corpo gestor, implantou com o apoio da comunidade os cursos de capoeira e de música no ano de 2017.

Em seu depoimento, a diretora conta estar na Escola Municipal do Campinho há 12 anos. Porém, seu contato com a comunidade ocorreu por intermédio da sua mãe, a primeira professora do Campinho, que em 1978 lecionava na Igreja. “Os alunos ficavam ajoelhados no chão e escreviam no banco da Igreja” (informação verbal, 2016).

A mãe, que alfabetizou muitos daquela comunidade, lecionava de manhã em Pedras Azuis, bairro próximo, e na parte da tarde ia para o Campinho. A escola, quando inaugurada, era multisseriada. “Na época, as crianças entravam na escola com 7 anos completos. As mães pediam que os filhos participassem das aulas como ouvintes antes dessa idade. Era de interesse destas mães que seus filhos fossem à escola, aprendessem a ler e escrever” (informação verbal, 2016). Segundo a gestora, a importância da escola originou-se no início de uma história de educação, quando bateram no peito e disseram: “Eu tenho uma escola” (informação verbal, 2016).

Ao contextualizar, segundo o olhar dos moradores, a “escola do bairro”, o projeto educacional iniciado no Campinho nos anos de 1970, quando poucos na comunidade possuíam alguma leitura, Gusmão (1995) assim descreve a escola:

A escola como o locus de uma aprendizagem que possibilitará a seus filhos, superarem as tensões inter-raciais e as barreiras do processo ascensional no mundo do trabalho. A escola do Campinho é assim **uma riqueza** que dará condições aos filhos de “se formá” e futuramente “assumir um cargo ou um trabalho mais prático como profissional”, superando as rudezas do meio rural e os limites de sua condição subalterna” (GUSMÃO, 1995, p. 179, grifo da autora).

Este valor dado à escola pela comunidade, descrito por Gusmão nos anos 90, assemelha-se ao da diretora. Ter uma escola é “bater no peito”, como diz ela, é motivo de orgulho, associado à expectativa de riqueza, de melhores condições de vida. Mas, após 29 anos e 11 meses de trabalho em escolas, a professora anunciou a intenção de aposentar-se para dar espaço a outras pessoas, pois ela afirma que hoje em dia seu trabalho não é valorizado. A falta de reconhecimento da qual se queixa em seu depoimento deve-se ao pouco valor dado, em geral, aos profissionais

da educação e à própria educação escolar. Em diversos momentos, a gestora cita sua mãe, lembra da relevância que era dada ao professor e do contrário atualmente verificado. Ela diz que “naquela época era chique ser professora, mas a educação tomou um rumo tão desvalorizado...” (informação verbal, janeiro de 2017).

Nosso segundo encontro, combinado via internet, ocorreu na sede da Associação, dois meses depois. Encontramo-nos na Casa de Artesanato do Campinho, onde ela comprava uma lembrança para uma amiga. Fomos até à escola, que estava fechada: além de ser um dia não letivo, a diretora havia esquecido suas chaves em casa. Sentamos em uma grande varanda da Casa de Artesanato, então, avistando a estrada por onde chegam os alunos.

O ônibus escolar leva ao Campinho diariamente crianças de sete comunidades²³, algumas bem distantes, atendendo também os alunos da própria comunidade, somando, portanto, oito. Delas, duas, Cabral e Campinho, são quilombolas. A Secretaria Municipal de Paraty distribui os alunos nas escolas conforme as possibilidades de vagas escolares, ano e série. As crianças do Campinho, que terminam lá o 5º ano, precisam deixar a comunidade para estudarem em outros locais, o que acaba não acontecendo. De acordo com alguns relatos, o que ocorre é o desencadeamento de uma significativa evasão escolar.

Segundo a gestora administrativa, a Escola do Campinho atende hoje um total de 168 alunos, sendo uma turma de cada série. “Aqui vêm alunos cansados e de longe” (informação verbal, janeiro de 2017). Ela relata ainda que a escola não reprova na pré-escola, nos 1º e 2º anos só reprova por falta, e como a assiduidade está vinculada ao recebimento da Bolsa Família, o comparecimento é maciço. Apenas a partir do 3º ano a escola reprova e, desta forma, atende atualmente alunos de até 14 anos, devido às inúmeras reprovações. “Não se alfabetiza só no primeiro ano, alfabetização é uma vida inteira” (informação verbal, 2016).

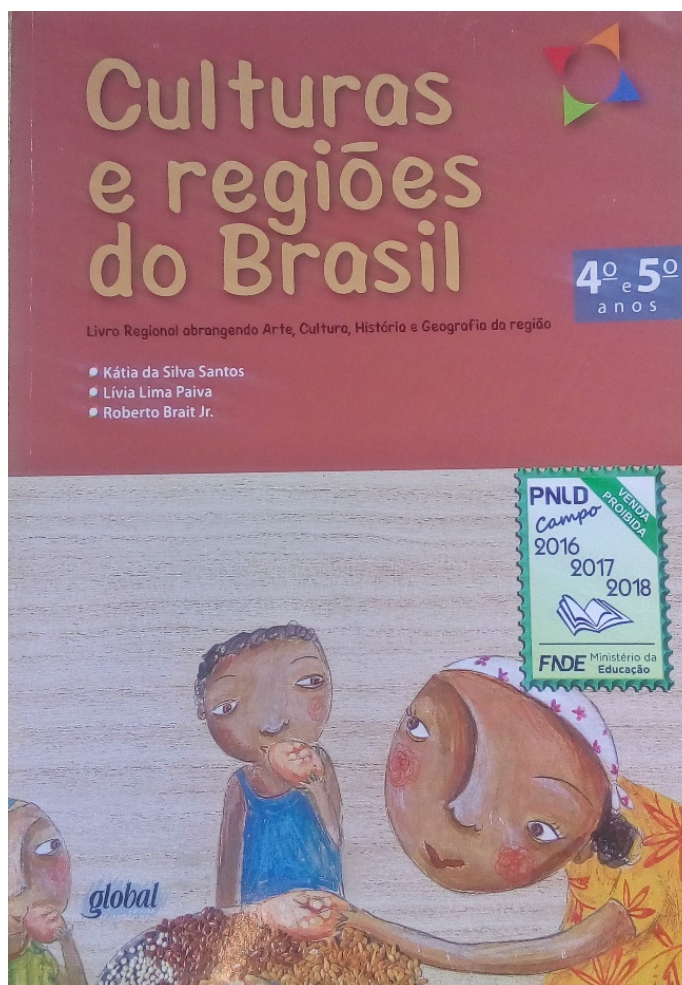
Em relação aos materiais didáticos, a escola continua utilizando os Livros Nacionais do Governo Federal, conhecidos popularmente como apostilas. Durante uma outra visita ao Campinho, para participação da Oficina Pedagógica, a gestora administrativa e uma professora mostraram-me uma das conquistas feitas pela

²³ Rio dos Meros, Cabral, Pedreira, Itatinga, Pedras Azuis, Córregos dos Micos, Coqueiro (CARVALHO, 2016, p. 186).

escola, uma apostila mais adequada à comunidade quilombola. O livro divide-se em capítulos que tratam da cultura quilombola, povos indígenas, sertão nordestino, povos do litoral brasileiro, do caipira e da agricultura familiar e das populações ribeirinhas da Amazônia. A proposta, neste caso, é interdisciplinar, envolvendo Geografia, História e Artes, “por meio das diferentes culturas dessas regiões presentes na obra” (BRAIT JÚNIOR, 2014, p. 3).

Segundo as professoras, o livro é bom e foi requisitado por mais de um ano. O material didático não é utilizado na íntegra, somam os livros às atividades propostas pelas professoras em seu planejamento de aula. Segundo uma delas, seu trabalho de conclusão de curso na faculdade de pedagogia versou sobre a ideologia dos livros didáticos, “e os livros mudaram”, segundo ela, satisfatoriamente.

IMAGEM 6 – Capa do livro didático utilizado na Escola Municipal do Campinho



Fonte: BRAIT JÚNIOR, Roberto e col., 1. ed., São Paulo: Global, 2014.

Não pretendo aqui aprofundar-me na análise do material didático, sem deixar de mencioná-lo como elemento importante para esta parte da pesquisa voltada à Escola Municipal do Campinho.

Em relação à qualidade dos livros didáticos, a diretora relatou que sua mãe, enquanto professora do Campinho, sempre dizia a ela que “você pode utilizá-los como quiser, como material de apoio”. Muito antes de vigorar a legislação que legitima o trabalho com os afro-descentes e quilombolas, a mãe da gestora já desenvolvia suas aulas conforme a realidade dos alunos. Em seu depoimento, a gestora defende a importância de o professor trabalhar o material que lhe é concedido da melhor forma possível. E diz:

Não adianta pegar a lei 9 mil e pouco e falar que tem o estudo dos afrodescendentes, eu entendo que com uma taboia você ensina, assim

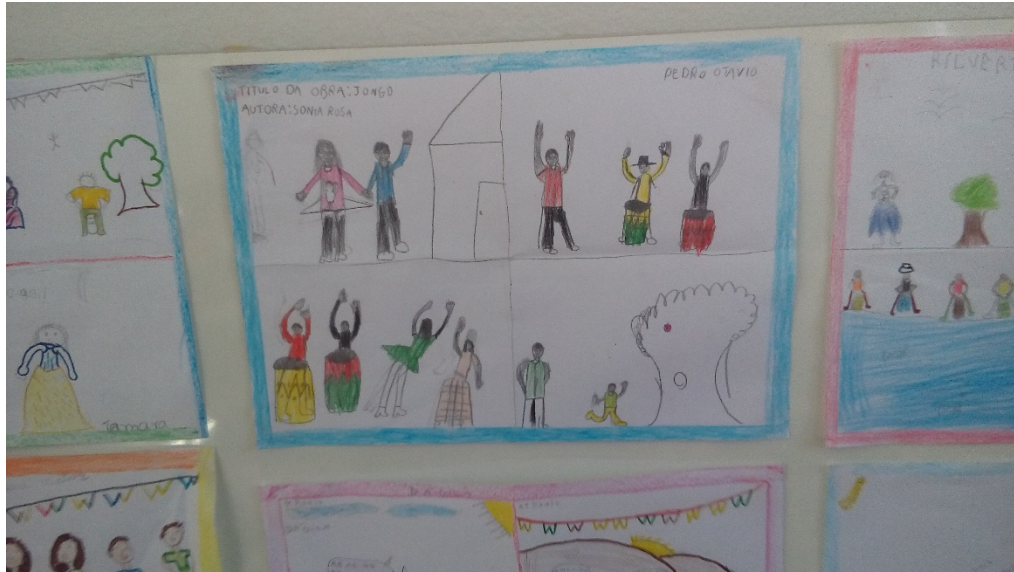
como minha mãe fazia, a criança chegava cochilando e minha mãe pegava a farinha e ensinava com ela.

Sempre existiu uma girafa, uma zebra nos materiais didáticos, mas minha mãe dizia que não conhecia uma zebra e trabalhava de outra forma, com a comparação do real, método de ensino usado por ela" (Informação oral, janeiro de 2017).

Para complementar a função do livro didático, os professores do Campinho desenvolvem atividades conforme temas trabalhados. A professora do 3º ano Fundamental relatou que os desenvolve voltados às histórias dos alunos. Numa ocasião, pediu a cada um que trouxesse uma história de casa para contar durante a aula. Há, na sua sala, imagens do projeto desenvolvido com seus alunos sobre o jongo²⁴, em que trabalhou a história da dança, as letras, os improvisos, abordando o universo da dança africana. O material utilizado nesse caso foram os Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação. Como resultado, os alunos fizeram quadrinhos sobre o jongo. De acordo com a perspectiva de Frago (2007, p. 85), “a escola não se limita a reproduzir o que está fora dela. Antes adapta essa realidade, transforma-a e cria um saber e uma cultura própria”. Compreendendo aqui o produto final desenvolvido pelos alunos como uma “cultura própria”.

²⁴ “Conhecido também como caxambu e corimá, o jongo é uma dança de origem africana e dançada ao som de tambores. Integrante da cultura afro-brasileira, o ritmo foi trazido ao Brasil por negros bantos, sequestrados para serem vendidos como escravos nos antigos reinos de Ndongo e do Kongo, região compreendida hoje por boa parte do território da República de Angola. A dança teve forte influência na formação do samba carioca e também na cultura popular do Brasil como um todo. Para o desenvolvimento da dança os pés são sempre descalços e as roupas são as comuns do cotidiano. Assim, um casal de cada vez vai ao centro da roda, girando em sentido contrário ao do relógio, se aproximando de quando em quando e fazendo a menção de uma umbigada (AFREKA).”

IMAGEM 7 – Quadrinho sobre Jongo, desenvolvido por aluno do 3º ano Fundamental da Escola Municipal do Campinho



Fonte: BARROS, 2017.

Outro exemplo da “transformação” realizada pela escola é a introdução da imagem do “Dominginhos”, em referência a Seu Domingos, griô da comunidade do Campinho, na realização de uma atividade escolar. Como já mencionado no Capítulo 2, a imagem faz parte de uma atividade relacionada com a contação de histórias. Proposta pela professora a partir da imagem do griô adaptada a uma linguagem escolarizada, a atividade transforma a figura do Seu Domingos em um personagem que é uma criança.

IMAGEM 8 – Sala de aula da Escola Municipal do Campinho

Fonte: BARROS, 2017.

Na terceira ida à escola conheci outras professoras. Almocei no refeitório com Laura, a coordenadora pedagógica, e com o professor de capoeira, participei da aula de capoeira com Laura, líder comunitária da AMOQC, conversei com a professora do 3º ano e com a coordenadora pedagógica, cargo que assumiu em março de 2017. A coordenadora vai ao Campinho três vezes por semana; nos outros dois dias vai à comunidade do Cabral, também quilombola. Trabalhou por 11 anos em escolas indígenas guarani e diz que sua relação com a comunidade “é algo pessoal”. Dissertou no seu mestrado, em 2011, sobre a comunidade do Campinho, apontando esse como um dos fatores para que tenha sido convidada a trabalhar como coordenadora contratada pela Secretaria de Educação Municipal de Paraty, mesmo sendo do partido opositor da gestão municipal atual. Cita o ano de 2018 como momento propício para revisão do currículo escolar e, no decorrer das Oficinas, para a construção do Projeto Currículo Pedagógico da Escola Municipal do Campinho.

A coordenadora acredita na qualificação da escola, por ter um bom corpo docente. Ela atribuiu a qualidade dos educadores à formação recebida e ao trabalho que está sendo desenvolvido nas Oficinas Pedagógicas.

Para a coordenadora, falta uma sala de recursos que garanta o conhecimento mais amplo. Ela menciona como exemplo a falta de computadores e de acesso à internet. Outra conquista necessária é a valorização do espaço escolar pelas famílias, que na sua opinião poderiam participar de forma mais recorrente das atividades sugeridas e aproximarem-se das ações escolares propostas. Isso poderia, segundo ela, ser feito na formação em Educação Diferenciada que está acontecendo. Do encontro em que estive presente, porém, apenas duas mães participaram.

Em conversa, uma mãe de ex-alunos da escola contou-me que estudou até os 10 anos, quando menstruou. Seu padrasto, então, a tirou da escola porque “já era mulher”. Disse que aprendeu a ler e a escrever sozinha, aos 15 anos, e que no Campinho a vida era muito difícil: “Não tinha nem o que comer”. Ela associou uma certa melhora ao reconhecimento do local como território quilombola, pois “nós não pagamos IPTU e vêm os turistas.” Contou ainda que se casou aos 16 anos e que foi “tudo muito difícil” (informação verbal, novembro de 2016). O relato dessa mãe caracteriza uma realidade de conquistas recentes, entre elas e a escola. Quando perguntei o que achava da escola, a resposta veio rápida e sucinta: “Muito boa”. Todos os seus três filhos estudaram lá, “e era muito bom que estudaram perto de casa”. Nas conversas informais feitas com os pais, sabendo muitos serem analfabetos, pouco se questionou sobre a qualidade do ensino. O fato de seus filhos terem acesso à escola na comunidade é, para eles, o mais importante.

A professora do 3º ano Fundamental recebeu-me na sala em que leciona, enquanto as crianças estavam na aula de capoeira. Nascida em São Paulo, mora em Paraty desde os 16 anos. É concursada pela Secretaria de Educação desde 2012, assim como os demais professores da escola. Eles podem pedir transferência de escola quando quiserem. Segundo a professora e a diretora, a escola do Campinho é de fácil acesso, razão pela qual os professores lá permanecem por muito tempo, sem manifestar interesse de transferirem-se para outras localidades.

Em seu depoimento, disse a professora que a relação com os pais é boa, eles gostam da escola e dos professores. Contou que a comunidade não tinha um bom

relacionamento com a escola, e citou a ausência da AMOQC como exemplo – o que está mudando com a formação atual. Agora, observa-se uma maior participação, principalmente nas oficinas, como a de capoeira, cujo professor foi indicado pela Associação.

Quando lecionou na cidade de São Paulo em escola particular, não gostou: “O professor não é nada”. Já na escola pública, comparou, que toda a responsabilidade está no professor. E completou: “Nunca tive problema com isso”.

A professora contou que quando introduziram o jongo na escola, alguns alunos disseram: “isso é coisa de macumba”, mas com o tempo foram mudando de ideia. Assim como com a dança, a capoeira também encontrou resistência, e até os dias atuais dois alunos de sua turma não participam das aulas. Em ambos os casos, são alunos evangélicos.

A proposta trazida pelas oficinas, especificamente voltadas para o reavivamento das expressões culturais, como a capoeira, o jongo e seus elementos trazidos na roda (tambor, saias de chita e fogueira) foram/são fortemente combatidos pelas Igrejas Evangélicas (CARVALHO, 2016, p. 166).

Ao falarmos de material pedagógico, a professora nos mostrou o material sobre o jongo que desenvolveu com seus alunos. Apresentou o novo livro didático de Arte, Cultura, História e Geografia, já citado aqui, que, por trabalhar a cultura local quilombola, considera bom. Também citou o livro didático de Português, Geografia e História, material pouco utilizado por “não trabalhar a realidade” local. Apesar de ser voltado à educação no campo, a professora apontou como mais adequado o livro que trabalha a cultura quilombola.

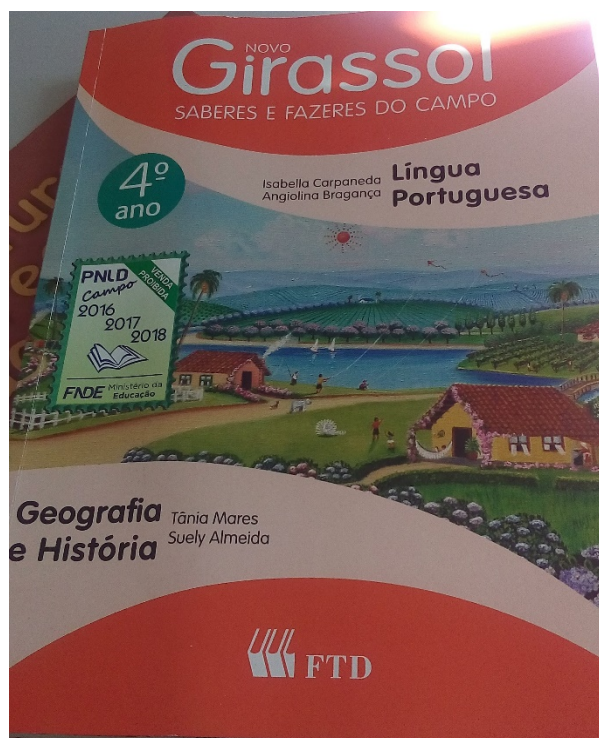
Laura Maria dos Santos, líder quilombola, vê diferenças no modo de vida de quem vive na “roça” e no de quem vive na área rural, com pouca relação com o campo e com vínculo de trabalho, na maior parte das vezes, na área urbana. A situação se diferencia mais quando observa-se a vida em comunidade, *sem muros*, e a vida em “sítios”. Quando pergunto a Laura o que caracteriza a criança que vem à escola de outros bairros, tento compreender em minha pergunta, se são caiçaras, povo tradicional local, parceiro no Fórum de Comunidades Tradicionais. Ela responde: “Não, ela é de bairro! Gente, criança que nasce aqui, mas vem com perfil

da cidade, é tudo sítio, já vê muro, outras características". Laura também conta que os adolescentes do quilombo perguntam a ela como caracteriza a si própria: "Laura, você diz que você é da roça ou você diz que é da zona rural? Eu sou da roça". Então os adolescentes respondem: "E eu falo que sou da zona rural". Então Laura reflete sobre isso, dizendo: "Quer dizer, ele já está se protegendo de um preconceito, ser da roça" (entrevista realizada em janeiro de 2017).

Gusmão (1995) faz a seguinte pergunta em relação à formação da identidade das crianças e adolescentes do Campinho: "De que maneira a criança negra do Campinho constrói sua identidade? De que maneira atuam os mecanismos socializadores do grupo na relação com os brancos, colegas de escola?" (GUSMÃO, 1995, p. 179). São reflexões pertinentes até à atualidade, que diante do depoimento de Laura permanecem permeando a formação de crianças e adolescentes do Campinho. As referências dessas crianças, formadoras dessa identidade, são parentes, professores e colegas de classe, universo em que as crianças estão inseridas. O fortalecimento da cultura local quilombola e a história do Campinho buscam contribuir para o processo de construção identitária e para a consolidação da formação que valoriza a identidade quilombola.

O livro didático, portanto, trará uma realidade que pode não ter relação com o universo do aluno residente no Campinho, e nem mesmo com o aluno da zona rural, que vai estudar na escola local. A Formação em Educação Diferenciada poderá trazer elementos para a escola trabalhar os conteúdos, direcionando o ensino ao aluno da Escola Municipal do Campinho. Poderá valer-se da construção do Projeto Político Pedagógico da escola e da cartografia a ser feita nas Oficinas de 2018, quando os módulos terão foco nos conteúdos a serem trabalhados na escola.

IMAGEM 9 – Livro didático de Geografia e História utilizado na Escola Municipal do Campinho



Fonte: MORAIS, Tania; ALMEIDA, Sueli, 2016.

Ao falarmos sobre a qualidade da escola e o que está faltando para haver um ambiente escolar melhor, a professora citou a falta de recursos: “Não tem computador, internet, material para trabalhar, não tem laboratório, e se eu quiser fazer algo a mais, eu pago”. Após mais um pequeno tempo de conversa, ela acrescentou: “Não tem professores da comunidade”.

A entrevista agendada com outra professora da Escola Municipal do Campinho para o dia seguinte não ocorreu. A professora não compareceu.

Outros encontros com os professores, principalmente na Oficina Pedagógica ocorrida na escola, trouxeram elementos complementares para esta pesquisa. Com membros da Secretaria de Educação de Paraty (RJ) estive em dois momentos. O primeiro na própria sede da repartição, onde o Secretário de Educação autorizou-me a realizar a pesquisa, após pedir que, para tanto, eu preenchesse um formulário com algumas informações. Neste encontro, em breve conversa com funcionários da Secretaria, eles disseram que não havia Projeto Político Pedagógico para todas as

escolas e aconselharam-me a obtê-lo com a diretora da escola. Em um segundo momento, na Oficina Pedagógica na Escola do Campinho, esteve presente a coordenadora pedagógica do Departamento de Ensino. A relação da Secretaria com o Campinho é atualmente marcada pelo esforço da AMOQC em acompanhar mais de perto a escola. A procura recorrente dos líderes comunitários pelo poder público resultou na aproximação da Secretaria com a escola do quilombo.

Carvalho (2016) remete também essa aproximação às articulações políticas e à luta pela Educação Diferenciada, relacionadas ao Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), voltadas aos povos tradicionais quilombolas, indígenas e caiçaras e lideradas pelo Campinho, fator principal para que a Secretaria Municipal de Educação (SME) se movimentasse em relação às mudanças da Escola Municipal do Campinho. “Dessa forma, era preciso tomar providências para atenuar os enfrentamentos com a comunidade, uma vez que as lideranças faziam a situação local conhecida inclusive fora do município de Paraty” (CARVALHO, 2016, p. 199).

Foi, portanto, no ano de 2010 que a comunidade iniciou a aproximação em direção à escola local, quando a SME decidiu contratar uma coordenadora pedagógica que atenderia na ocasião às comunidades de Campinho e Patrimônio, escola que recebe crianças do Campinho (CARVALHO, 2016).

Laura, da AMOQC, relata esse momento em que as reclamações começaram a chegar em relação às escolas das comunidades tradicionais. A forma encontrada foi “protocolar, oficializar, porque vinha muita reclamação. A partir daí, formalizar e ir para os Conselhos” (entrevista realizada em janeiro de 2017).

Nos dias atuais, a coordenadora não é a mesma, a nova contratada atende à duas comunidades quilombolas.

A comunidade do Campinho vive atualmente um momento de conquistas, após um período de afastamento e conflitos, citados por todos que tive contato, sejam da escola, pais ou da Associação. A aproximação com a Escola Municipal do Campinho está ocorrendo via Formação em Educação Diferenciada, prevista para durar mais de 2 anos. Uma vez ao mês, todos se reúnem na escola, para discutir temas relacionados à Educação Escolar Quilombola, às políticas públicas voltadas às comunidades tradicionais e à afro-descendência, e a conteúdos e à construção

de materiais pedagógicos que possam alinhar o currículo escolar com a proposta da comunidade quilombola.

Relacionado ao currículo, Carvalho (2016) afirma que,

Ao concebermos currículo como “lugar”, “espaço”, “território”, “documento de identidade”, tal como afirma Silva (1999, p. 52), acreditamos que, ao serem inseridas no currículo escolar a luta, a cultura, a história de formação da população quilombola, ele não só se tornaria mais atraente e favorável para os processos de ensino-aprendizagem que envolvem este grupo social, como afirma Maroun (2013), mas também traria importantes contribuições para a educação de forma mais ampla (Carvalho, 2016, p. 172).

Nesse sentido, o processo de sensibilização, formação, aproximação da escola e da comunidade é favorável para uma educação sem muros, voltada à comunidade em que a escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há 16 anos, ao trabalhar com comunidades indígenas de Roraima, tive contato com a educação diferenciada. A experiência levou-me a reflexões que faço até os dias atuais. A formação em educação tornou-se então um objetivo para que fosse possível dedicar-me especificamente ao tema voltado às comunidades tradicionais. Há 6 anos voltei a estabelecer contato com outras comunidades tradicionais.

Mais uma vez me vi diante da educação diferenciada, com tantas linhas e significados, agora tendo quilombolas, caiçaras e indígenas como principais personagens. Em busca de qualificar a formação de crianças e jovens desses povos e comunidades, me surpreendi ao constatar a união de esforços e ideais em iniciativas como o Fórum das Comunidades Tradicionais (FCT), que envolve moradores de Ubatuba, cidade do Estado de São Paulo, Paraty e Angra dos Reis, ambas no Estado do Rio de Janeiro.

Ao participar de encontros realizados pelo FCT, percebi que cada aldeia ou comunidade presente vivia uma situação distinta relacionada à educação escolar pública, em sua maioria com padrões de escola urbana, distante da cultura tradicional local. Esse “muro” entre a comunidade e a escola não foi dimensionado na construção dessas escolas. Aparentemente, mais importante era, na ocasião, o fato de haver uma escola funcionando dentro da comunidade. Já que muitos pais não haviam tido acesso ao estudo formal ou precisaram ir para longe em busca de escola, a maior conquista, ali, consistia na existência de educação formal dentro da comunidade.

A movimentação política por direitos para as comunidades tradicionais tem à frente a ação de algumas lideranças da comunidade quilombola do Campinho da Independência. Frente do FCT há 10 anos, a educação diferenciada foi o tema inicial de um levantamento, feito pelos próprios comunitários, de questões relacionadas à qualidade do ensino nessas comunidades.

A luta pela formação quilombola, distinta e anterior à legitimação da Educação Escolar Quilombola, foi percebida em campo como um dos fatores mais relevantes para que ocorresse essa frente de conquistas. A formação política fez com que a

comunidade do Campinho se tornasse referência e se firmasse para que, com o apoio do FCT, ocorressem as mudanças almejadas por outras comunidades.

A legislação vigente, sobre a qual se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, foi decisiva para que a Secretaria Municipal de Educação de Paraty e membros escolares passassem a considerar não apenas o direito de ter a escola em área quilombola, mais também a ideia de que é preciso ter um currículo escolar quilombola.

O Campinho, assim como diversas comunidades tradicionais, lutou pela sua escola, fez dela uma conquista, levantando suas paredes em mutirão, em área cedida por um dos moradores do quilombo. A municipalização fez com que a escola trouxesse um corpo docente de fora da comunidade, por não haver nela pessoas formadas para tais cargos. O material utilizado e o modelo adquirido pela escola, mesmo sendo denominados, na escola, "educação no campo", diferente da urbana, tem referenciais que não levam em consideração a educação quilombola.

A legitimação da Educação Escolar Quilombola, aprovada em novembro de 2012, para aplicação em todas as escolas quilombolas, foi trazida por professores universitários apenas em 2017, após uma longa movimentação dos líderes comunitários do Campinho, por intermédio da Associação de Moradores (AMOQC). A formação em Educação Diferenciada, oferecida a professores e demais integrantes da comunidade escolar, é por todos tida como uma conquista.

A educação de qualidade, segundo os líderes comunitários, ocorrerá em parceria com a comunidade, não *para* o Campinho, mas *do* Campinho. Para tanto, os líderes acreditam que não poderão ser apenas consultados e convidados a participar de momentos pontuais. Eles querem estar na escola, acompanhar e participar da formação ocorrida, já que não há, ainda, professores da própria comunidade formados ou concursados para ali lecionar.

A Formação em Educação Diferenciada propõe que a comunidade participe da formação do Projeto Político Pedagógico, dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Propõe ainda a sensibilização da comunidade escolar para a cultura local, mesmo daqueles que hoje frequentam as igrejas neopentecostais, um grande desafio, segundo a escola e os líderes comunitários. O que se pretende é aproximar todos da história do Campinho.

Na perspectiva da aproximação entre escola e comunidade, Ferreira e Castilho (2014, p. 17) afirmam que “a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo as distâncias entre as duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino”.

Dessa forma, encontra-se um objetivo comum, que a escola faça parte da comunidade em que está inserida e que seu currículo seja construído coletivamente, contando com a comunidade escolar quilombola.

Arruti (2017) diz que a educação escolar quilombola não possibilita que façamos um retrato preciso desse tipo de educação ou uma política pedagógica específica. Tampouco há, segundo ele, uma política pública definida; é um objeto em transição, sujeito a mudanças. O que sabemos é que sua construção, feita coletivamente, fará da escola parte do quilombo do Campinho, de uma população que conquistou o domínio do seu território, em que o uso se dá de forma comunitária, com a divisão de terras, “sem muros”, prevalecendo os pactos orais.

A comunidade ao participar da formação da Escola Municipal do Campinho na escola, leva a possibilidade de levar a ela debates por direitos voltados ao território e à cultura quilombola. Em uma oficina em que todos são portadores de conhecimento, em que na mesma sala estão griôs, professores, SME e líderes comunitários, os debates orais e a formação são feitas conjuntamente. É levada em consideração a fala da líder quilombola, quando ela diz a respeito do ambiente fragmentado e privado: “no quilombo você não tem isso, não tem muro”, as ações coletivas são parte dessa nova concepção de formação a ser construída com respaldo da legitimação da Educação Escolar Quilombola.

BIBLIOGRAFIA

ACSELRAD, Henri (Org.) **Cartografias Sociais e Territórios**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR, 2008.

AFREKA. **Jongo**: Memória viva dos antepassados negros do Brasil. Por Kauê Vieira. Nota Colaborativa. Disponível em: <<http://www.afreka.com.br/notas/jongo-memoria-viva-dos-antepassados-negros-brasil/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Versão digital disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf>.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, n. 113, v. 31, out./dez. 2010 – Educação, Estado e Regulação.

Cardoso e Arruti, 2011 - A Temática Quilombolano Banco De Teses Da Capes – Relatório Lapf/PUC-Rio/PIBITI

ARRUTI, José Mauricio. **Conceitos, normas e números**: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

_____. Quilombos. Raça: **Perspectivas Antropológicas**. [Org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/ARRUTI-%20Jose.%20Quilombos.pdf>>. Acesso em: Janeiro de 2017

BARBOSA, Júlio César da Silva. **Processos e Práticas Educativas em um Quilombo no Recôncavo Baiano**: Constituindo Identidades. Dissertação [Mestrado

em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. 2014.

BRAIT JÚNIOR, Roberto. **Cultura e Regiões do Brasil 4º e 5º ano**. 1 ed., São Paulo: Global, 2014.

BRASIL, 2013. **Títulos expedidos às comunidades quilombolas**. INCRA, Brasil. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/titulos_quilombolas_ate_jan_2013_expedidos.pdf>. Acesso em: junho de 2017

_____. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: setembro de 2014

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: janeiro de 2017

_____. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1 (3), jan./jul. 2005, p. 68-80.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014. Versão digital disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>>.

_____. (Coord.); GARRIDO, Elsa (Colab.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006. Versão digital disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/470>>.

CANDAU, Vera Maria et al. **Tecendo a cidadania: Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CARDOSO, Alainaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício A. **A Temática Quilombola no Banco de Teses da Capes: Mapeamento preliminar**. Relatório Anual do projeto PIBITI/CNPq Atlas histórico antropológico e artístico das comunidades quilombolas do sudeste – Ferramenta pedagógica e plataforma para produção de conhecimento comum. Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação – Lapf Departamento de Educação / PUC-Rio, 2011.

CARVALHO, Ediléia. **“Tem que partir daqui, é da gente”**: a construção de uma escola "outra" no quilombo do Campinho da Independência. Paraty, RJ: Imperial Novo Milênio, 2016.

CARVALHO, Ediléia. **Contribuições do debate sobre educação em comunidades quilombolas para os debates na Pedagogia**. Relatório de Iniciação Científica, PIBIC. PUC-RIO, 2011. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Edil%C3%A9ia%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____; MAROUN, Kalya; OLIVEIRA, Sueli Noronha de. **Educação Escolar Quilombola: Diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de Educação no Brasil**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 set. a 2 out. 2013, Goiânia, GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_3117_texto.pdf>.

CHARTIER, Anne-Marie. **Enseñar a ler y escribir**. Una aproximación histórica. Trad. de Diana Luz Sánchez. Prólogo de Elsie Rockwell. México: FCE, 2004.

CHARTIER, Roger. O Mundo Como Representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, São Paulo, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional de articulado de educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento final. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil. 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: junho de 2016

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Texto para ser discutido nas audiências públicas quilombolas. Brasília, DF, 2011.

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional e conquista de direitos**: Escolas públicas em comunidades quilombolas. Tese [Doutorado] – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2017.

CUNHA, Manuela C. da; ALMEIDA, Mauro W. B. Quem são as populações tradicionais? In: **UNIDADES DE CONSERVAÇÃO**, 2010. Editado a partir do texto “Populações Tradicionais e Conservação Ambiental”, originalmente publicado em: ‘Biodiversidade na Amazônia Brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios’. João Paulo Capobianco et al. (Org.). São Paulo: Estação Liberdade – Instituto Socioambiental, 2001 (540 p). Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/territ%C3%B3rios-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-tradicional/quem-s%C3%A3o-as-popula%C3%A7%C3%B5es-tradicionais>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DOMINGOS BARROS NOBRE. Currículo Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4739516H1>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, Niterói – RJ, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Saulo Luders; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; CASCO, Ricardo Casco. Inbook: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Ed. 1, Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – COMFOR. Editores: Edna Martins; Renata Marcilio Candido, 2015, p. 6-23.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. *Revista de Pesquisa em Políticas Públicas – RP3*, ed. 3, ago. 2014, p. 12-25.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FIABANI, Adelmir. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. **Identidade!** São Leopoldo, v. 18, n. 3, ed. esp., p. 345-356, dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/1183/1145>>. Acesso em: jan. 2017.

FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas Educativos, Cultura Escolar e Reforma**. Edição Pedagogo, LDA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades Remanescentes Quilombolas Tituladas**. Fundação Cultural Palmares; Ministério da Cultura – MinC; Governo Federal. Disponível em: <www.palmares.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de pretos; terra de mulheres**: terra, mulher e raça num bairro rural negro. Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1995.

_____; VALENTE, Ana Lucia E. Farah. **Movimentos Sociais**: os negros, cultura e resistência. Religião, Política e Identidade. São Paulo, Educ – série Cadernos PUC, n. 33, 1988.

HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina Helena Lima; CUNHA, Deise Teresinha Radmann. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afrobrasileira. **Identidade!** São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 267-278, dez. 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2015/anexo_refletindo_cultura_quilombola_no_curriculo_escolar_georgina.pdf>. Acesso em: dez. 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **Dados e informações da Regularização de Território Quilombola** – Perguntas & Respostas. 2017. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas4.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. **Incra**. Governo Federal, Brasil. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2017.

IPEMA – Instituto de Permacultura e Ecovilas da Mata Atlântica. **Relatório Final do Seminário de Agroecologia para o Fortalecimento dos Territórios de Povos e Comunidades Tradicionais**, 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LARCHERT, Jeane Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.

LIMA, Livia Ribeiro. **Quilombos e políticas de reconhecimento**: o caso do Campinho da Independência. Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário Contemporâneo da Educação Indígena no Brasil**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIELKE, Eduardo Jorge Costa; PEGAS, Fernanda Vasconcellos. Turismo de Base Comunitária no Brasil. Insustentabilidade é uma Questão de Gestão. **Turismo em Análise**, v. 24, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rta/article/viewFile/64176/66863>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Pontos de Cultura**. Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural – SCDC [Atualizado em: 27 abr. 2015]. MinC, Governo Federal, Brasil. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Programa Novo Mais Educação**. MEC, Governo Federal, Brasil, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: julho de 2016

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. PROCESSO Nº: 23001.000196/2005-41. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9 jul. 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: julho de 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano. Brasília, 2007.

NASCIMENTO, Ana Cristina; MASCARENHAS, Maria da Conceição S. Góes. Educação Escolar Quilombola: Práticas Escolares Assessoradas pela SEED/SE. **Anais do IV Fórum de Identidades e Alteridades**: Educação e Relações Etnicorraciais, UFS – Itabaiana/SE, Brasil, 10-12 nov. 2010.

PARATY ONLINE – POL. **Paraty 2014**. Pousadas, Eventos, Turismo, Gastronomia, Notícias, Informação Náutica e Muito Mais! Disponível em: <<http://www.paratyonline.com/jornal/2014/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PARDO, Ana Lúcia. Os pontos de Cultura como expressão das contradições sociais. **Anais do Seminário de Políticas Culturais**: teoria e práxis. Rio de Janeiro, 2010.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Terceiro Setor**. In: Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/terceiro-setor.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PRESERVAR É RESISTIR. **Em Defesa dos Territórios Tradicionais**. Disponível em: <<http://www.preservareresistir.org>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

PROGRAMA COMPASSO. **Programa Compasso Socioemocional**. Disponível em: <<http://www.programacompasso.com.br/>>. Acesso em: janeiro de 2017

QUILOMBO CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA. **Dados e informações do blog do Quilombo do Campinho**. Disponível em: <<http://quilombocampinhodaindependencia.blogspot.com.br/p/nossahistoria.html>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, ano V., n. 10, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação Quilombola: um direito a ser efetivado**. Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF; Instituto Sumaúma, [20-?].

SILVA, Elson Alves da. **A Educação Diferenciada para o Fortalecimento da Identidade Quilombola**: Estudo das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Vale do Ribeira. Dissertação [Mestrado] – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

TV ESCOLA. **Atlântico Negro** – Na Rota dos Orixás. Produção: Gaya Filmes, 1998. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/video/narotadosorixas>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. BIBLIOTECA ANTÔNIO RUBINO DE AZEVEDO. **Normas para Teses e Dissertações**. Biblioteca Antônio Rubino de Azevedo: Coordenação de Cursos. São Paulo, 2015.

VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares**. Tradução: Marina Fernandes Braga. Revista Brasileira de História da Educação, n. 18, set./dez. 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.